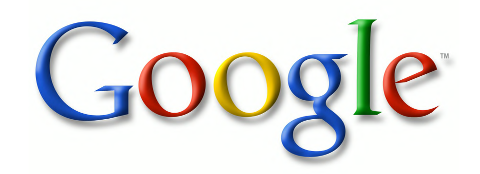
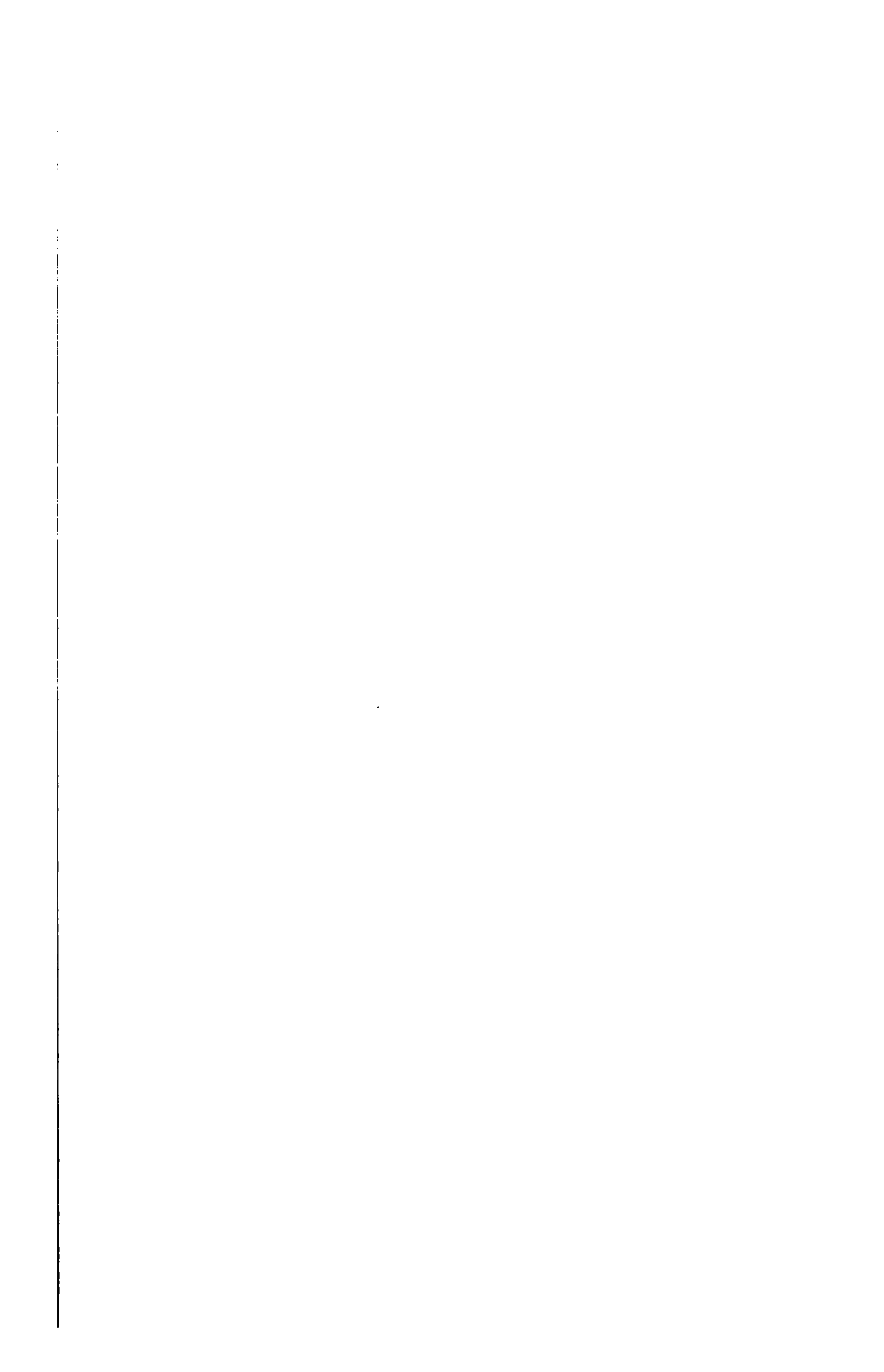






AUS DEM PÄDAGOGISCHEN UNIVERSITÄTS-SEMINAR ZU JENA

SECHSTES HEFT

HERAUSGEGEBEN

VON

PROFESSOR DR **W REIN**



Langensalza
Verlag von Hermann Beyer & Söhne
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1895

Inhalt

1

Ansprache des Prof. Rein in der Universität
am 22. Dezember 1894

Hochgeehrte Versammlung! Meine Herren und Freunde!

Menschen kommen und gehen; Institutionen überleben sie. Jahrhundertelang sehen wir mit geringen Änderungen Einrichtungen dauern, in deren Dienst Generationen sich abmühen. So blieben namentlich in unseren Universitäten, deren konservativer Geist ja leicht vor Neuerungen zurückschreckt, Einrichtungen erhalten, die in ihrem Kern bis in das Mittelalter zurückreichen. Eines so ehrwürdigen Alters rühmt sich unser Pädagogisches Seminar nun allerdings nicht; aber doch können wir heute auf fünf Dezennien seines Bestehens zurückblicken in der festen Zuversicht, dafs das, was fünfzig Jahre allen Wechsel der Personen überdauert hat, auch weitere Jahrzehnte sich erhalten werde.

Aus dem Antrieb und der Kraft eines Einzelnen geboren, hat das Pädagogische Seminar seine Stelle in der Universität nicht auf leichte Weise erworben und behauptet. Seine Geschichte ist zum Teil eine Leidensgeschichte. Aber nicht zu klagen haben wir uns hier versammelt; überdies pflegen ja vergangene Leiden in der Erinnerung immer mehr an Schärfe zu verlieren und die lichten Stellen immer mehr an Klarheit zu gewinnen. Und dafs diese in der Geschichte unseres Seminars überwiegen, werden Sie leicht erkennen, wenn Sie meiner Führung folgen wollen, die in kurzen Zügen Ihnen ein Bild von der Entwickelung unseres Seminars geben soll.

Es gewinnt dasselbe an Interesse, wenn wir uns vor Augen führen, wie unser Seminar nicht der Fürsorge einer

Regierung, nicht den Forderungen einer Zeitströmung sein Dasein verdankt, sondern allein dem Willen eines Mannes, dessen Begeisterung alle Hindernisse siegreich überwand, dessen Wirken so nachhaltig war, dafs unserem Seminar innerhalb der Universität eine bleibende Stätte bereitet wurde. Es war der Schulrat Professor Dr. *Karl Volkmar Stoy.*

Sein Verdienst, das er sich durch die Gründung des Jenenser Seminars erworben, wird noch erhöht, wenn wir uns die Geschichte des Seminargedankens kurz vergegenwärtigen. Die Geburtsstätte dieses Gedankens haben wir ohne Zweifel an den östlichen Grenzmarken unseres Reiches, in Königsberg, zu suchen. Kein geringerer als *Kant* war es, der, angeregt durch die Bestrebungen der Philanthropisten, in seiner Pädagogik ausführte: „Erst mufs man Experimentalschulen errichten, ehe man Normalschulen errichten kann. Die Erziehung mufs nicht blofs mechanisch sein, sondern auf Prinzipien beruhen. Doch darf sie auch nicht blofs räsonnierend, sondern gleich in gewisser Weise Mechanismus sein.“ Das heifst nichts anderes als: die Theorie mufs durch das Mittel der Übung zur Fertigkeit werden. Deutlich ist hier das Programm eines pädagogischen Seminars, einer erzieherischen Übungsschule gezeichnet. Und was *Kant* gefordert, hat sein Nachfolger *Herbart* ausgeführt. Bei seiner Übersiedelung von Göttingen nach Königsberg schrieb er dem Curator der Königsberger Universität, an das Wort *Kants* erinnernd, dafs ihm eine kleine Experimentalschule die zweckmäfsigste Vorbereitung sein dürfte für künftige, mehr ins Grofse gehende Anordnungen. Die Erziehungslehre wolle nicht blofs gelehrt sein, sondern es müsse auch etwas gezeigt und geübt werden.*) Sein Seminar hat von 1810—1833 in Königsberg bestanden. Ein Senior dieses Seminars, Dr. *Heinrich Gustav Brzoska,* habilitierte sich im Frühjahr 1832 an der Universität Jena; er verpflanzte den Seminargedanken

*) *Kehrbach,* Das päd. Seminar *J. F. Herbarts* in Königsberg. Zeitschr. f. Philos. u. Pädag. I, S. 31 ff *Beyer*, Zur Errichtung pädagog. Lehrstühle an unseren Universitäten. Zeitschr. f. Philos. u. Pädag. I. Bd.

von den östlichen Grenzmarken auf den Thüringer Boden. 1836 erwarb er sich durch die Herausgabe des Buches: „Die Notwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität und ihre zweckmäfsige Einrichtung“ grofse Anerkennung. In dem Werke hat er theoretisch den Seminargedanken aufserordentlich vertieft und mit grofser Begeisterung, wenn auch mit einiger Überspanntheit vertreten; eine Überführung seiner Gedanken aber in die Praxis der Universität war ihm nicht vergönnt. Ein früher Tod entriss ihn 1839 seiner Wirksamkeit.

An seine Stelle trat mit jugendlichem Enthusiasmus der Privatdozent Dr. *K. V. Stoy*. Ward mit *Herbarts* Weggang von Königsberg das Pädagogische Seminar aufgelöst, schien mit *Brzoskas* Tod die Seminar-Idee auf immer begraben, so ward sie durch das Eintreten *Stoys* zu neuem und bleibendem Dasein gerufen. Gerade in einer Zeit, wo der Seminargedanke, der am Anfang des Jahrhunderts in die Entwickelung der Universität hineingeworfen wurde, ganz verloren und ganz aussichtslos schien, nahm ihn ein junger Dozent auf, der theoretisch durch die Schule *Herbarts* gegangen war und praktisch in der Benderschen Erziehungsanstalt zu Weinheim an der Bergstrafse seine Fähigkeit als Erzieher erprobt hatte. So flossen in Mitteldeutschland, im Herzen Deutschlands, die prinzipiellen Betrachtungen des nordischen Philosophen mit den gefühlswarmen Bestrebungen des Pädagogen aus dem Süden zusammen. Ein glückliches Zusammentreffen fürwahr, das die schönsten Erwartungen für die Zukunft hoffen liefs. Sie sind auch in reichstem Mafse erfüllt worden. Folgen wir zunächst den äufseren Schicksalen unseres Seminars.*)

Mit der Eröffnung der akademischen Lehrthätigkeit in Jena gründete Dr. *K. V. Stoy* eine pädagogische Gesellschaft unter den Studierenden, die mit den theoretischen

*) S. Dr. *A. Bliedner*, *K. V. Stoy* und das pädagog. Universitäts-Seminar zu Jena. Leipzig 1886. Vergl. die interessanten Programme aus der Benderschen Anstalt.

Diskussionen auch praktische Übungen verbanden, zu welchen eine Anzahl von Knaben aus der Bürgerschule herbeigezogen wurde. Bereits im nächsten Jahre erhielt *Stoy* die Mädchenabteilung der sog. Freischule zur Verfügung gestellt. Die feierliche Eröffnung der Seminarschule fand am 9. Dezember 1844 statt. Dieser Tag wurde fortan als Gründungstag des Seminars festgehalten. Nach dem Wechsel der Übungsschule richtet sich die Einteilung der Geschichte des Seminars. In die II. Periode seines Bestehens trat das Seminar ein mit der Übergabe einer Knabenschule in der Jenergasse an das Seminar. Sie umfafst die Jahre von 1848—1854. Die III. Periode fällt in die Jahre 1854—1858. In dieser Zeit befand sich die Knabenschule im kleinen Hause des Seminargartens nahe dem Paradies. Ein Teil desselben wurde dann zum Baugrund des neuen Seminarschulgebäudes benutzt, welches 1858 bezogen wurde und den Namen Johann-Friedrich-Schule erhielt nach dem Begründer unserer Universität. Die Einweihung fand an dem 300jähr. Jubiläum derselben statt.

Es sollte damit ausgesprochen werden, dafs das Seminar mit seiner Schule für alle Zukunft ein Bestandteil der Universität bleiben solle. Von 1858 — 1866 wurde in dem neuen Hause mit grofser Lust und Hingebung gearbeitet, bis mit dem Weggang des Professor *Stoy* nach Heidelberg eine Unterbrechung eintrat. Mit seiner Rückkehr aus Baden im Jahre 1874 beginnt das Seminar einen neuen Abschnitt, der bis zum Tode *Stoys* (23. Januar 1885) dauert. Mit seinem Hinscheiden erfolgte abermals eine Unterbrechung, wenn auch von kürzerer Dauer. Im Herbst 1886 wurde die Seminararbeit unter veränderten äufseren Verhältnissen wieder aufgenommen. Das schöne und zweckmäfsige Seminargebäude und Seminargrundstück war dem Seminar verloren gegangen, da die Stadtgemeinde, der vertragsmäfsig das Ganze nach dem Tode *Stoys* zufiel, für die Aufstellung eines neuen Vertrags zwischen der Staatsregierung und der Stadt Bedingungen aufstellte, die der Staat nicht annehmen wollte. Es ward beschlossen, das Seminar und seine Schule ganz auf eigne Füfse zu stellen und auf die Beihilfe der Stadt

Jena zu verzichten. Letztere benutzte das gewonnene Areal zum Bau der neuen Bürgerschule und rifs das von *Stoy* unter grofsen Mühen und Opfern errungene Seminargebäude nieder.

Damit sah sich das Seminar äufserlich wieder in seine Anfänge zurückgeworfen. Für die Schule mufsten Räume gemietet werden; all die Unannehmlichkeiten mufste man ertragen lernen, die mit der Enge und Unzweckmäfsigkeit gemieteter Räume für eine Schule verbunden zu sein pflegen. Aber zum Glück stehen die äufseren Bedingungen, unter denen ein Seminar arbeitet, nicht in so engem Zusammenhang mit dem Geist und dem Streben, die in ihm walten, dafs von ihnen etwa dieses abhängig sei. Es ist wahr, unter glücklichen äufseren Verhältnissen arbeitet es sich leichter, müheloser und angenehmer; aber die Weite der Räume bietet keine Gewähr für die Weite des Geistes, und die Behaglichkeit des Daseins keine Bürgschaft für aufopferungsfähiges Fühlen und Streben.

Das innere Leben und Arbeiten, das in dem Seminar während der 50 Jahre geherrscht hat, wird daher weit mehr unser Interesse fesseln, als die Aufzählung der äufseren Daten.

Zwei Aufgaben hat ein Päd. Universit.-Seminar zu verfolgen: 1. Die Ausbildung tüchtiger Erzieher und 2. die Fortbildung der päd. Wissenschaft.

Nach beiden Seiten hin hat das hiesige Seminar unter der Leitung des Professor *Stoy* vortreffliches geleistet; den Schwerpunkt seiner Arbeit aber möchte ich in der Ausbildung ausgezeichneter Erzieher und Schulmänner und in der Ausgestaltung eines Schullebens erblicken, wie es als Muster allen öffentlichen Erziehungsanstalten vorschweben kann. Beides hängt ohne Zweifel aufs engste zusammen. In der anregenden, erfrischenden Atmosphäre eines freien und fröhlichen Schullebens kann auch die Erziehung junger Männer am besten gedeihen, die in nachhaltiger Weise für die Aufgaben der Volkserziehung begeistert werden sollen.

Und in der That kann das *Stoy*sche Seminar sich einer grofsen Anzahl von Männern rühmen, die namentlich in

Thüringen mit voller Hingabe an der Erziehung der Jugend in dem Geiste gearbeitet haben und noch arbeiten, wie das Seminar ihn pflegte. Und diese Thatsache war es gerade, die bei den Regierungen durchschlug, als nach dem Tode des Professor *Stoy* der Fortbestand des Seminars an hiesiger Universität in Frage gestellt schien. Man wollte eine Lehrerbildungsstätte nicht missen, deren Thätigkeit die Thüringer Staaten eine so grofse Zahl ausgezeichneter Schulleiter, Schulinspektoren und Lehrer verdankten. Der Weimarische Staatsminister Dr. *Stichling*, der Enkel *Herders* konnte darum in seinen Lebenserinnerungen die Erklärung abgeben: „Den Schlufsstein unserer Bestrebungen im Bereiche des Schulwesens bildet das in Jena errichtete und an die Universität angelehnte pädagogische Seminar, mit der Bestimmung, einerseits den Studierenden der Theologie die nötige Vorbildung für ihren künftigen Beruf als Oberschulaufseher in der Volksschule zu geben, andererseits die künftigen Lehrer an höheren Lehranstalten mit der Methode des Lehrers vertraut zu machen, endlich auch einzelnen seminaristisch gebildeten Lehrern ihrem Wunsche entsprechend eine angemessene höhere Weiterbildung zu geben.“

Die langjährige Arbeit *Stoys* hatte den Thüringischen Regierungen gezeigt, welcher Segen von einem Pädagogischen Universitäts-Seminar für das gesamte Landesschulwesen ausströmen könne. Ging auch die eine Errungenschaft *Stoys*, das Seminar-Gebäude mit Gärten und Spielgrund, verloren — die Hauptsache war doch geblieben: der tiefe Eindruck einer langen, erfolgreichen, gesegneten Wirksamkeit.

Auf ihr fufsen wir. Was sich wirksam erwiesen in den Jahrzehnten, versuchten wir sorgfältig zu bewahren, während das rein Individuelle, das niemals ungestraft übertragen wird, durch die Zeit von selbst abgestreift worden ist. Es sind die Grundsätze und die Formen, die auch auf anderem Boden sich bewährt, so in Leipzig, in Bielitz u. a.

Die Formen, von denen ich soeben sprach und in denen die Seminar-Arbeit verläuft, hatten sich allmählich im Laufe der Jahre herausgebildet. In das Jahr 1857 fällt die

Trennung der Seminar-Versammlungen in Criticum, Practicum, Scholasticum und Pädagogicum. Letzteres wird jetzt Theoreticum genannt; das Scholasticum ist aus den gemeinsamen Versammlungen ausgeschieden und auf die Oberlehrer beschränkt worden — aber das Wesentliche ist unverändert geblieben, so die Arbeit, die in diesen Formen sich vollzieht und das Streben, in gleichem Geiste wie früher diese Arbeit zu vollbringen.

Die Geschichtschreiber des *Stoy*schen Seminars charakterisieren diesen Geist einmütig etwa so: „Licht und Wärme herrschte in diesem Kreise. Das Licht ging aus von der pädagogischen Theorie und die Wärme strömte aus von der pädagogischen Praxis. Es regierte im Seminar der Geist der Wahrheit und Ehrlichkeit im Bunde mit dem des Wohlwollens. Die Kritik war gründlich und scharf. Mochte sie zuweilen über das Ziel hinausschiefsen, der einzelne beugte sich fast ausnahmslos der Macht der Gründe, nahm den Tadel hin mit dankbarem Herzen und mit dem Vorsatz des Bessermachens. Blieben auch von Zeit zu Zeit Krisen je nach der Individualität der wechselnden Mitglieder nicht aus, so nahm das Ganze doch bald wieder seine alte Spannung an und schritt rüstig weiter. Das Ganze zwang die einzelnen unwiderstehlich unter die Macht der sittlichen Ideen, indem die Ansprüche des Ich schonungslos abgewiesen wurden. Viele danken dem Seminar nicht nur ihre pädagogische Einsicht, sondern auch ein Stück ihres Charakters. Freilich gab es auch Abtrünnige und Unverbesserliche, die entweder den Geist der Offenheit nicht vertrugen, oder in ihrem Pflichtgefühl wankend wurden, weil die Selbstsucht sie beherrschte. Solchen Mitgliedern wurde im Nachruf das Urteil gesprochen.“

Dafs die Mehrzahl der Mitglieder, die mit frischem und unverdorbenem Sinn in die Seminarbeit eintraten, gar bald von ihr gefesselt und erfüllt wurden, wird vielfach von älteren Seminarmitgliedern bezeugt. Dazu trugen nicht wenig die Veranstaltungen bei, die von Professor *Stoy* für die Ausgestaltung eines regen Schullebens getroffen wurden: so die Einführung der Gartenarbeit, die Pflege des Turnens und

der Spiele, die sinnige Ausführung von mancherlei Schulfesten, die alljährlich wiederkehrten, und endlich die Ausbildung der Schulreisen, von denen die erste auf den Thüringer Wald im August 1853 unternommen wurde. Mit der Pflege eines fröhlichen Schullebens hielt die theoretische Arbeit gleichen Schritt.

Es dürfte vielleicht nicht ohne Interesse sein, einige von den Aufgaben zu hören, die in den früheren Theoreticis behandelt worden sind. Die theoretischen Besprechungen begannen im Jahre 1843 mit methodischen Betrachtungen über den naturkundlichen Unterricht. Dann ging man zum geographischen Unterricht über, wobei namentlich die Heimatkunde, deren Grundzüge Professor *Stoy* von seinem Freunde *Finger* aus Weinheim mitbrachte, eingehend besprochen wurde. Daneben gab es Referate über *Lübens* Pflanzenkunde, über *Lameys* Methode des historischen Unterrichts und über *Hieckes* Buch vom deutschen Sprachunterricht. Dann folgten Gesichtspunkte für die Anlage von Katechesen auf der Unterstufe, wobei einzelne Bibelstellen aus der Jugendgeschichte Christi als Motive gewählt wurden, auch Fabeln, Sprichwörter, Parabeln u. a. Ferner kamen zur Verhandlung: Geometrische Formenlehre; *Pestalozzis* Zahlenlehre; Disciplin; die pädagogische Würdigung des deutschen und schwedischen Turnens; die Lesemethoden; Referate über die Verhandlungen der deutschen Lehrerversammlung 1862; über die Verhandlungen des schweizerischen Lehrervereins 1863; *Herbarts* ABC der Anschauung; die Zeichenmethode *Peter Schmids;* Berechtigung des Dialekts im deutschen Volksschulunterricht; Blindenerziehung; Strafe; Taktschreiben; Orthographie; Volksschule der Zukunft; Verteilung der Lehrpensen des Schreibunterrichts; *Schleiermachers* Pädagogik u. a. Wir sehen, auf alle Zweige des Systems sowie auf die Geschichte der Pädagogik erstreckt sich die theoretische Arbeit; zum gröſsten Teil allerdings mit Beziehung auf die Übungsschule. Und das ist gewiſs ein gesundes Verhältnis. Aus der Praxis der Schule wachsen die Aufgaben heraus, die den theoretischen Erwägungen unterworfen werden. Die Ergebnisse dieser Arbeit sucht

in pietätvoller Erinnerung unser heutiges Seminar festzuhalten und zu mehren. Nach der Seite der Führung soll das *Stoy*sche Seminar uns immer vorbildlich bleiben; aber zugleich haben wir die Pflicht, das, was aus dem *Ziller*schen Seminar zu Leipzig als wertvolles Lehrgut für die Sache des Unterrichts erarbeitet worden ist, ebenfalls in den Bereich unserer Thätigkeit zu ziehen.

Das *Ziller*sche Seminar*) knüpfte an die Arbeit *Stoys* an; der erste Oberlehrer wurde aus Jena berufen, und nach ihm traten auch andere Schüler *Stoys* in das *Ziller*sche Seminar ein. Stand doch dieses, ebenso wie das *Stoy*sche, durchaus auf dem Boden der Pädagogik *Herbarts*. Beide, aus der gleichen Wurzel entsprungen, hatten so viel Gemeinsames, dafs sie längere Zeit friedlich nebeneinander arbeiteten, bis die Bestrebungen, die im Leipziger Seminar vorzüglich auf die Ausbildung der Lehrplantheorie und des Lehrverfahrens gerichtet waren, von *Stoy* bekämpft wurden, weil sie nach seiner Überzeugung nicht auf der Linie der *Herbart*ischen Pädagogik sich bewegten und in Irrgänge zu führen schienen. Es machte sich in der *Herbart*schen Bewegung ein Gegensatz bemerklich, der, wie es scheint, in jeder geistigen Strömung einmal hervortreten mufs, die von einem gemeinsamen Beziehungspunkt ausgeht. Denn unvermeidlich macht sich zunächst eine Richtung geltend, die das Autoritäts-Verhältnis zu jenem gemeinsamen Beziehungspunkt für ein absolutes hält, während die andere dies Verhältnis für fliefsend erachtet bei aller Pietät gegen den Urheber der grundlegenden Gedanken. Die Frage der pädagogischen Orthodoxie ist auch den *Herbart*ischen Anhängern der Pädagogik nicht erspart worden. Es scheidet sich eine ältere und eine neuere Richtung; erstere strenger an dem vom Begründer Gegebenen festhaltend, letztere über dasselbe hinausgehend und in mancherlei Fortbildungen Ideen ausführend, die im Keime nur vorlagen, oder in Hinzufügungen das System ausbauend. Diese Scheidung ist aber keine Trennung, oder

*) S. Dr. *O. W. Beyer*, a. a. O.

braucht keine zu sein. Der gemeinsamen Beziehungspunkte bleiben genug; das Übereinstimmende ist das Überwiegende, schon weil es den Kernpunkt des Ganzen, die ethischen und psychologischen Voraussetzungen umfafst. Wie es aber oft zu geschehen pflegt — denken wir nur an die Zustände in unserer evangelischen Kirche — so fassen gerade die, die einander nahe stehen, es als ihre Aufgabe, sich in Nebendingen zu bekämpfen, statt ihre gemeinsame Kraft gegen gemeinsame Feinde zu verwerten.

Unwillkürlich will sich mein Rückblick in einen Vorblick wandeln. Und willig folge ich diesem Zuge, da der Begründer unseres Seminars gern in dieser Form am Seminargeburtstag seine Gedanken auslegte.

Auf zwei Arbeitskreise können wir uns stützen: Auf das *Stoy*sche Seminar zu Jena und auf das *Ziller*sche Seminar zu Leipzig. Beide Ströme vereinigen sich in unserer Mitte; von der einen Seite kommen die Hilfen zum Ausbau der Hodegetik, von der anderen die zum Ausbau der Didaktik. Sollten wir dieses nicht als ein grofses Glück preisen, dafs wir die Erbschaft zweier pädagogischer Universitäts-Seminare übernehmen konnten? Freilich nicht um von ihr zu zehren, sondern um sie nach Kräften zu mehren. Dazu zwingt uns schon die veränderte Zeit mit den veränderten Aufgaben. Solche Kämpfe, wie sie Professor *Stoy* durchmachen mufste, als man z. B. den Eintritt ins Seminar für die Theologen beschränken wollte, liegen weit hinter uns. Solche Mühen, wie sie Professor *Ziller* aufwenden mufste, um seine Anstalt durch die Hilfe von Regierung und Landtag weiterzuführen, sind uns erspart. Was unsere Arbeit erschwert gegen frühere Zeiten ist dies, dafs die Verhältnisse in unserem Vaterland jetzt vielfach gespannter geworden sind, als sie es früher waren, und dafs diese Spannung auch ihre Wirkung auf die Arbeit der Mitglieder äufsert.

In religiöser Beziehung stehen sich zwei grofse Gruppen gegenüber, die orthodoxen Christen römischen und evangelischen Bekenntnisses und die Atheisten. Erstere haben ihre Anhänger zum gröfsten Teil in der Landbevölkerung,

letztere unter den Gebildeten und unter den Fabrikarbeitern. In dieser Beziehung reichen sich Besitzende und Besitzlose friedlich die Hände. Zwischen diesen Extremen viele Schattierungen. Hier versucht ein milder Pantheismus, der wohl mit dem biblischen Christentum sich vertragen will, aber mit keiner Konfession, Anhänger zu gewinnen, dort ein evangelischer Glaube, der auf die neutestamentliche Lehre zurückgeht, aber ihre dogmatische Ausbildung durch die Kirche für nebensächlich erachtet; daneben predigt der religiöse Indifferentismus den Lehrsatz, Religion sei ein überwundener Standpunkt, was den Menschen zum Menschen mache, liege in der ethischen Kultur. Wahrlich, bei solchem Widerstreit der Überzeugungen Religion zu lehren, scheint beinahe ein Ding der Unmöglicheit. Um den Schwierigkeiten aus dem Weg zu gehen, empfiehlt man ein sehr einfaches Mittel: Überlafst den Religionsunterricht den religiösen Gemeinschaften. Damit wird der Knoten zerhauen, aber nicht gelöst. Die Erziehung wird eine geteilte, eine zwiespaltige. Sie begnügt sich mit einer geringeren Aufgabe, weil sie auf die Ausbildung einer einheitlichen Weltanschauung verzichtet. Dem gegenüber entsteht für uns die Frage, ob für Schulen, die sich überhaupt auf den Boden des neuen Testaments stellen, nicht eine einheitlich geschlossene Erziehung und Unterweisung möglich sei. Wir beantworten die Frage dahin: Ja, sie ist möglich; und zwar dadurch, dafs der Religionsunterricht seinen dogmatisch-konfessionellen Charakter abstreift und in einen historischen sich wandelt, so dafs er mit den Regungen der natürlichen Religion in Märchen und Robinson anhebt, durch den Anthropomorphismus des alten Testaments rasch hindurch geht und zum reinen Monotheismus in der Lehre Christi sich erhebt, die sich in den höheren Schulen wirksam abhebt von dem Polytheismus des klassischen Altertums. Damit ist der Höhepunkt erreicht. Was die folgende Kirchengeschichte uns aufrollt, kann nur eine Geschichte des monotheistischen Gedankens sein, der sich in der Welt durchsetzen, und die Welt nach sich gestalten will. Wie er in den mannigfachen Schicksalen, denen er unterworfen, in einem unend-

lichen Formelkram beinahe erstickt wird, wie er sich aber immer wieder ans Licht emporringt, das kann höchst lehrreich werden für jeden, der mit aufmerksamem Sinn und mit voller Andacht dem Ringen der religiösen Gedanken in der Geschichte der Völker nachgeht, um für sich selbst den Standpunkt zu gewinnen, der ihm innere Befriedigung zusichert. Unser Religionsunterricht schüttet keine fertigen Dogmen hin, die der Zögling nachzusprechen gezwungen ist, von denen nur die Lippe etwas, aber das Herz nichts hat; unser Religionsunterricht ist ein vorbereitender, behutsam führender, das Herz wärmender. So kann er trotz aller religiösen Wirren der Gegenwart ruhig seinen Gang gehen. Und sollte nicht viel gewonnen sein, wenn die Schule, die eine Stätte des Friedens und nicht des Kampfes ist, einen neutralen Boden bietet, auf dem die jugendlichen Geister sich in aller Stille entwickeln können?

So wenig, wie sie sich berufen fühlt, in die religiösen Kämpfe einzugreifen, so kräftig wird sie andrerseits Stellung nehmen zu den Bewegungen auf ethischem Gebiet. Hier hat der Skeptizimus so weit um sich gegriffen, dafs die Schulerziehung dazu Stellung nehmen mufs. Der Einflufs des naturwissenschaftlichen Jahrhunderts hat auch die ethischen Werte, die bisher als absolute galten, erschüttert; man will uns glauben machen, dafs auch sie einem Werdeprozefs unterliegen, und dafs das, was heute als sittlich gilt, schon morgen als veraltet beiseite gelegt werden kann. Wenn dies so ist, dann ist alle Erziehung ein eitles Bemühen. Denn wie kann jemand seine Arbeit darauf richten, Maximen zu pflanzen, die von so zweifelhaftem Wert sind, dafs sie schon morgen überholt sein können? Wenn alles Sittliche in fliefsende, darum relative Gröfsen sich verwandelt, dann ist es ein Widersinn, auf eine absolute Wertschätzung zu dringen. Dann läfst man die Dinge laufen, wie sie wollen. Und die Evolutionisten sind eifrig dabei, diesen Lauf zu beschleunigen. Wer ein Volk verderben will, der predige nur täglich und stündlich, dafs es keine festen ethischen Mafsstäbe gäbe, an denen man Gesinnung und Handlung messen könne, und er wird sein Ziel nicht verfehlen. Wer aber ein Volk heben

will, der sorge doch vor allem dafür, dafs anerkannt wird: unter den Aussprüchen des Gewissens sind solche, die unwandelbar, unbestechbar das Werden der Geschlechter und der Zeiten überdauern. Das ist das Absolute in der Moral. Von wannen es stammt? Wer will es sagen? Dafs es eine Entwickelung durchlaufen hat, wer will es leugnen? Genug, es ist da, und wir halten es fest, so gut wie der Naturforscher mit Elementen rechnen mufs, die ihm als unwandelbare, der Entwickelung entzogene und vom Werden ganz unberührte gegenüber stehen. In allem Werden ein Sein — das uralte Rätsel. Es wird nicht gelöst durch die Leugnung des einen oder des andern; am wenigsten auf ethischem Gebiet. Nur öffnet sich hier ein Abgrund, der uns verschlingen kann, während metaphysische Grübeleien den eigentlichen Bestand der Personen nicht gefährden. An den Faraglioni brechen sich seit Jahrtausenden die Wogen; so sollen die Erzieher dafür sorgen, dafs an den Felsen der ethischen Ideen die Wogen der Tagesmeinungen brechen. Jedes binäre persönliche Verhältnis kann immerhin als ein fliefsendes gedacht und gefordert werden; wo es sich aber um das Verhältnis zwischen Person und sittlicher Idee handelt, da hört die Wandelbarkeit auf. Die Idee steht fest; sie ist das Höchste, was es giebt; ein darüber Hinauswachsen gehört in das Reich der Unmöglichkeit. Wer es in titanenhaftem Übermut versucht, wird an die unumstöfsliche Thatsache erinnert werden: Auch den Übermenschen ist eine Grenze gesetzt.

Und ein Drittes ist es, was die Verhältnisse unserer Tage weit gespannter erscheinen läfst, als dies noch vor Wiederaufrichtung des Reiches der Fall war. Es ist das, was man mit der Bezeichnung „soziale Frage“ zusammenzufassen pflegt.

An ihrer Entwirrung mühen sich jetzt die besten Köpfe und die wärmsten Herzen der Nation ab. Der Erzieher wird dieser Arbeit und diesen Kämpfen mit wachsender Teilnahme folgen, je mehr er sich davon überzeugt, welche Macht die Erziehungsarbeit in diesem Prozefs zu entfalten vermag. Damit wird sein Blick erweitert. Die enge Werkstatt der

Schule sieht er in notwendigem und innerem Zusammenhang stehen mit der Arbeit der Gesellschaft. Die Probleme der Schulverfassungstheorie gewinnen dadurch ein erhöhtes Interesse und stellen sich gleichwertig den didaktischen und speziell erzieherischen Fragen zur Seite.

So eröffnet sich ein reiches Arbeitsgebiet vor unseren Augen, auf dem die Mitglieder unseres Seminars sich frisch und frei tummeln können. Möchte es nur in dem Geiste echter Hingebung geschehen, wie dies von dem *Stoy*schen Seminar uns überliefert worden ist, damit wir alle immer uns derer würdig erweisen, die vor uns hier gearbeitet haben. Vieler Blicke sind heute auf uns gerichtet und die Wünsche vieler begleiten uns an diesem Tag. Das ist geeignet, das Gefühl der Verantwortung in uns allen, die wir dem Pädagogischen Seminar angehören, zu schärfen und in dieser ernsten Stunde die Ziele uns zu vergegenwärtigen, die Prof. *Stoy* dem Seminar am vierzigsten Jahrestag seines Bestehens etwa so darlegte: „Das Seminar sei in Wahrheit eine Vorschule für jede Art von Lehrerwirksamkeit. Es soll keine Abrichtungsanstalt für eine bestimmte Schulgattung, oder gar für einzelne Lehrfächer sein. Das innere Leben im Seminar soll auf dem idealen Boden der philosophischen Pädagogik erwachsen und soll die einzelnen begeistern für den hohen Beruf der Erziehung. Aus einem wohl durchgebildeten pädagogischen Gedankenkreis wächst das echte Interesse an den vielfachen Arbeiten heraus, die der Erzieher-Beruf mit sich bringt. Die Bildung dieses Gedankenkreises gehört also zu den wahrnehmbaren Aufgaben des Seminars.“ Diese Ziele waren auch die unseren; sie sollen es auch in der Zukunft bleiben!

Das ist das Gelübde, das wir heute hier erneuern, das uns die Kraft verleihen soll, unsere Mission zu erfüllen.

Noch immer ist das Verständnis für unsere Arbeit in unserem Vaterland auf kleine Kreise beschränkt. So viel man von Erziehungsreformen auch redet, man denkt nicht daran, dafs diese bei den Erziehern selbst anheben müssen; man vergifst, dafs unsere Universitäten die gegebenen Stätten

sind, von wo aus die geistigen Bewegungen der Nation geleitet werden müfsten. Dem Versinken in tote Spezialstudien könnte in den pädagogischen Seminaren das beste Gegengewicht gegeben werden, da ihre Arbeit sie ja geradezu zwingt, mit dem Leben die engste Fühlung zu behalten und immer auf eine höhere Besinnung zu dringen, die allein eine verderbliche Einseitigkeit abwehren kann. Aber unsere besinnungsarme Zeit zersplittert sich lieber in die verschiedenen Richtungen, um Fach-Virtuosen zu bilden, und die arme Pädagogik kann, wie *Herbart* schon klagte, nicht zu Worte kommen.

Das soll uns aber unseren Mut nicht nehmen. Wir sind uns bewufst, eine gute Sache zu vertreten. Das hält uns aufrecht, wie es unsere Vorgänger aufrecht erhalten hat.

Möchten nur alle, die von der Mission der Päd. Seminare an unseren Universitäten fest überzeugt sind, einig sein in der Vertretung dieses Gedankens in Wort und Schrift und alle nebensächlichen Unterschiede beiseite lassen, getreu dem alten Wahlspruch des Jenenser Seminars:

In necessariis unitas,
in dubiis libertas,
in omnibus caritas.

II

Die Ziele des Geschichts-Unterrichts

Von

K. Götze

Es ist eine oft gemachte Bemerkung, dafs die Wissenschaften das Leben in stärkster Weise beeinflussen und erst in der Ausübung dieses Einflusses ihren wahren Wert entfalten. Wollte eine Wissenschaft darauf verzichten praktisch zu sein, so müfste sie sich's gefallen lassen, gegenüber anderen, die es entschieden sein wollen, für minderwertig gehalten zu werden. Jede Wissenschaft mufs Einflufs auf das Dasein der Menschen und ihre Lebensführung zu gewinnen suchen, wenn

sie nicht zu einer nichtigen Spielerei herabsinken will. Damit aber hängt aufs innigste zusammen, dafs sie nicht Eigentum blofs der Gelehrtenwelt bleibe, sondern sich in fernerstehenden Kreisen Anerkennung verschaffe, ihren Geltungsbereich erweitere: sie mufs dahin wirken, dafs ihre Ideen Allgemeingut werden. Oft geht dieser Prozefs ganz absichtslos vor sich. Die Massen bemächtigen sich der neuen Ideen, und unter ihnen wirken sie fort, bald wohlthuend und Segen bringend, bald zersetzend, die Gemüter aufregend und zur Unzufriedenheit reizend. Ein solches allmähliches Durchdringen der Massen vollzieht sich zuweilen rascher, zuweilen langsamer — es ist bekannt, dafs selbst ein Bakon noch im Jahre 1620 die Kopernikanische Auffassung des Weltgebäudes für einen Irrtum erklären konnte — aber es vollzieht sich, wenn jenen Ideen in hohem Grade die Kraft zu überzeugen inne wohnt, mit bestimmter Gewifsheit.

Es wäre merkwürdig, wenn sie an der Schule spurlos vorübergehen sollten. Auch da wollen sie sich Geltung verschaffen, die Schule greift sie auf, um sie in den Grenzen, innerhalb welcher es ihr möglich ist, zu verwerten, Stoff und „Methode“ (der Ausdruck möge, obwohl nicht zutreffend, einmal gestattet sein) ihnen gemäfs zu gestalten. Insofern verdankt die Schule den Fachwissenschaften eine Reihe der fruchtbarsten Anregungen. Es sei unter anderm nur verwiesen auf die von *Ritter* begründete vergleichende Geographie, die eine Umgestaltung des geographischen Unterrichts im Gefolge hatte, und auf die im naturkundlichen Unterricht zu immer gröfserer Anerkennung gelangenden *Junge*schen Prinzipien, die im Grunde genommen keine anderen sind, als die im Bereiche der Naturwissenschaft schon längst geltenden, angepafst den Bedürfnissen der Schule.

Neuerdings nun will auch auf dem Gebiete des Geschichtsunterrichts eine von der Fachwissenschaft im letzten Grunde von *Leopold v. Ranke* ausgehende Richtung Einflufs gewinnen.

Man hört *Ranke* oft als den Begründer einer **objektiven** Geschichtsschreibung rühmen, und Objektivität **in der**

Darstellung geschichtlicher Begebenheiten als das erstrebenswerte Ziel preisen. Indessen, wenn man alles, was diese Forderung in sich faſst, genauer prüfen und einmal feststellen wollte, was dazu gehört, bei der Erzählung menschlicher Handlungen objektiv zu bleiben — nämlich ein vollständiges Aufgeben des gesamten eigenen Ich und ein völliges Heraustreten aus demselben — würde man vor dieser Forderung sich bescheiden. Es ist anzunehmen, daſs *Ranke* selbst das ihm zugesprochene Verdienst ablehnen würde, weil offenbar schwerwiegende psychologische Gründe einer objektiven Geschichtschreibung entgegenstehen. Was man als *Ranke*sche Objektivität bezeichnet, beruht im Grunde auf zweierlei: einmal auf Wirkungen seines Stiles, den ich — ich glaube nicht fehlzugreifen — ähnlich charakterisieren möchte wie *Schopenhauer* den *Kant*schen, als eine „glänzende Trockenheit"; dann aber und zwar vorwiegend in dem Bestreben, von einer Wertbeurteilung geschichtlicher Dinge möglichst wenig Gebrauch zu machen und mit gröſster Selbstentäuſserung die geschichtlichen Begebenheiten zu erzählen. So kommt es, daſs er fast ausschlieſslich den Verstand und das Denken beschäftigt, dem Gefühle seiner Leser keinerlei Konzessionen macht, ja oft ganz auſser acht zu lassen scheint, daſs sie mit einem bestimmten sittlichen Anschauungskreise an die Geschichte herantreten. Es ist zweifelhaft, ob man darin einen Vorzug oder einen Mangel seiner Geschichtschreibung erkennen soll. Zu allerletzt wird es von der Frage, was man mit der Geschichte eigentlich zu erreichen beabsichtige, abhängen, welcher Ansicht man sich zuneigt. Man braucht nur einige diesen Gegenstand berührende Stellen aus „Rembrandt als Erzieher"*) und einige andere aus Professor *Lorenzens* „Geschichtswissenschaft in

*) S. 67 ff. „Auch hier (auf dem Gebiete der Geschichtschreibung nämlich) herrschte bis jetzt mehr Verstand als Seele; auch hier gilt es nunmehr, das ethische Element offen an die Spitze zu stellen. Die logische Entwickelung der Thatsachen erschöpft die Aufgabe des Geschichtsschreibers nicht; Ethik ist mehr als Logik, und sie soll darum auch mehr bedeuten .... Die Weite des Horizontes allein genügt nicht,

ihren Richtungen und Aufgaben"*) aneinander zu halten, um zu begreifen, wie sehr die Ansichten über jene Frage auseinandergehen und wie mit ihnen auch die Urteile über *Ranke* wechseln müssen. *Ranke* hat seinen Standpunkt in die Worte zusammengefafst: „Man hat der Historie das Amt, die Vergangenheit zu richten, die Mitwelt zum Nutzen zukünftiger Jahre zu belehren, beigemessen: so hoher Ämter unterwindet sich gegenwärtiger Versuch (seine Geschichte der romanisch-germanischen Völker ist gemeint) nicht: er will blofs sagen, wie es eigentlich gewesen." Damit weist er entschieden einen über die Geschichte als solcher hinausgehenden Zweck derselben zurück und bestimmt die Aufgabe der Geschichtschreibung dahin, blofse Thatsachen mitzuteilen.

Gegenwärtig ist der Versuch gemacht worden, den Geschichtsunterricht in eine ähnliche Richtung zu drängen. In einem Grenzbotenartikel (Grenzboten, Heft 21 und 22, Jahrgang 1893) hat Professor *Lorenz* eine Umgestaltung des Geschichtsunterrichts in diesem Sinne anempfohlen und zu begründen versucht.

Er soll den Positivismus, die Thatsachenkenntnis befördern und keine andere Wirkung erzielen wollen, als die, die in der Geschichte als solcher begründet liegt. Die Wirkung alles geschichtlichen Unterrichts, führt Professor *Lorenz* aus, müsse einfach von der Geschichte selbst erwartet werden,

---

um ein Bild grofs erscheinen zu lassen; es bedarf auch des entsprechenden Vordergrundes; und dieser, das tiefe Pathos der Gesinnung, fehlt bei *Ranke* .... Es wird die Aufgabe der künftigen deutschen Geschichtsschreiber sein .... edle Subjektivität .... mit der kritischen Zuverlässigkeit *Rankes* zu verbinden. Man spricht nicht umsonst von Farbensattheit; und insofern diese Eigenschaft der *Ranke*schen Geschichtsschreibung fehlt, könnte man sie eine hungrige nennen; es hat auch seine Kehrseite, wenn man unter Verzicht auf jedes persönliche Urteil, rein sachlich sein will ... Das Wasser der Objektivität ist gut; aber der Wein der Begeisterung darf auch nicht fehlen; beides miteinander erst giebt die rechte Mischung." Zu einem ähnlichen Urteil über *Ranke* gelangt *Johannes Scherr*, Litteraturgeschichte v. *J. Scherr*.

*) S. 70 ff.

über die Geschichte d. h. über die Thatsachen hinaus noch etwas aus der Geschichte lernen wollen, sei eine von Grund aus verkehrte Anschauung, zufolge deren ein wirklich historischer Zweck durch den Unterricht nicht erreicht werde. Er spricht es wiederholt aus, daſs ihn die Zwecke, die über die Geschichte als solcher hinausgehen, wenig interessieren. Geschichtskenntnis müsse um des Staates willen erhalten werden, die Anerkennung der historischen Grundlagen seines Daseins von seiten möglichst vieler seiner Glieder um seiner Existenz willen wünschenswert erscheinen. Daraus ergebe sich ganz von selbst, daſs der Geschichts-Unterricht nichts weiter zu leisten habe, als Thatsachen zu übermitteln. Lehrhafte Beigaben und Zurechtschneidungen der Geschichte zu irgend einem Zwecke auch zum Zwecke sittlicher Bildung seien ganz überflüssig und wirkungslos.

Diese Auffassung Professor *Lorenz*ens wird wesentlich ergänzt aus seiner „Geschichtswissenschaft in ihren Hauptrichtungen und Aufgaben“. „Blicken wir,“ heiſst es dort, „ohne auf die Stadien der historiographischen Entwickelung Rücksicht zu nehmen, nur auf das, was heute der Geschichtsschreiber gewöhnlich über die Wertbeurteilung zu denken pflegt, so schallt von allen Seiten der Ruf nach Sittlichkeit sofort entgegen. Eine gewisse Hochachtung sogenannter sittlicher Grundsätze wird gewöhnlich als ein Hauptmoment der Geschichtsschreibung verlangt. Soweit sich neuere Geschichtsforscher über Prinzipienfragen ausgesprochen haben ... ermangelten sie nie, an die Grundsätze der Sittlichkeit zu appellieren .... Freilich von was für einer Sittlichkeit, von welchem Maſsstab der Historiker eigentlich Gebrauch machen soll, darüber herrschte bei Besprechungen dieser Frage gewöhnlich eine tiefe Dunkelheit .... Soll die Geschichtsschreibung nicht gänzlich auf jede Wertbeurteilung der Dinge verzichten, so besteht die Aufgabe, ihre Maſsstäbe auf eigenem Grund und Boden aufzusuchen. Was man als eine erste Forderung der Historiographie mehr ahnt als deutlich zu begreifen pflegt, liegt zumeist in der Zurückweisung jedes fremden Elements, durch welches Personen und Ereignisse

aus ihrer eigenen Stellung und ihrem selbständigen Wesen herausgerissen werden. Will man den geschichtlichen Dingen wirklich gerecht werden, so mufs man sich aller Voraussetzungen entschlagen, welche der Darstellung eine Zuthat des Geschichtsschreibers verleihen. Was man gemeiniglich als subjektive Äufserung des Erzählers tadelt, ist nichts als jenes Urteil, welches aus einer vorgefafsten Meinung von den Werten des menschlichen Wollens und Handelns entstand. Die Geschichte als auf sich beruhende, eigenständige Wissenschaft, mufs ihre Werte selber finden, aus sich heraus gewinnen".

Es ist nicht schwer, zwischen diesen Darlegungen und den in jenem Grenzbotenartikel gemachten einen engen Zusammenhang zu erkennen. Wenn dort jede lehrhafte Beigabe, auch das ethische Werturteil, für überflüssig erklärt wird, geschieht es doch jedenfalls deshalb, weil Professor *Lorenz* in solchen Zugaben ein Hineintragen eines fremden Elementes, des sittlichen Werturteils, erkennt, das, weil es absolut ist, seiner Meinung nach immer eine Vergewaltigung der Geschichte bedeutet. Die Geschichte als solche hat es nur mit einem zeitlichen, also relativen Mafs der Dinge zu thun. „Alle Wertbeurteilung der Geschichte kann daher nur relativ sein und aus zeitlichen Momenten fliefsen, und wer sich nicht selbst täuschen und den Dingen nicht Gewalt anthun will, mufs ein für allemal in dieser Wissenschaft auf absolute Werte verzichten."

Die relativen Werte fliefsen aus der Geschichte als solcher, sie ergeben sich aus einer detaillierten Thatsachenkenntnis unmittelbar. Der Zweck des historischen Unterrichts ist daher erreicht, wenn ein gewisses Quantum von Thatsachen vermittelt ist. Sind doch mit der Thatsachenkenntnis andere bedeutende Wirkungen gegeben. „Solange", sagt Professor *Lorenz,* „die Geschichte, wie es thatsächlich der Fall ist, nur zu erzählen weifs, dafs Diebe und Mörder gestraft und gehenkt worden sind, so wird sie nicht zum Stehlen und Morden aufmuntern; der Lehrer mag dabei philosophieren über Leben und Eigentum, was ihm beliebt.

Die Thatsache der Bestrafung dessen, was der historische Staat ein für allemal als Verbrechen erklärt, wird immer dieselbe Wirkung thun." Und weiter: „Die Geschichte hat die in sich selbst beruhende Wirkung, dafs der, der die Thatsachen überhaupt kennt, zur Teilnahme an ihnen gezwungen wird, nicht anders als wie der Leser eines Romans an den Personen, die da vorgeführt werden, Interesse gewinnt." Und endlich: „Ein geschichtlich gut unterrichteter Mensch hat mit der Kenntnis des thatsächlichen Verlaufs der Dinge alle nötigen Mittel gewonnen, um denen entgegentreten zu können, die von dem historischen Staate nichts wissen wollen."

Ein anderes ist Geschichts*studium* und wieder ein anderes Geschichts*unterricht*. Der Geschichte studierende Gelehrte steht dem Stoff, den Thatsachen unmittelbar, ohne Rücksichten auf ein zweites Individuum, gegenüber, es kommt ihm nur darauf an, dafs *er* ein Verhältnis zu den Thatsachen gewinne. Erst in zweiter Linie ist er Überlieferer der Thatsachen, Geschichtslehrer. Seine Grundabsicht ist demnach zunächst die, dem thatsächlichen Verlaufe der Begebenheiten nachzuspüren, die verwickelten und vielverschlungenen Fäden zu entdecken, die sich von Ereignis zu Ereignis fortspinnen. Für ihn, den Gelehrten, hat der Stoff unmittelbares Interesse. Anders bei dem Geschichtslehrer. Auch er sieht sich einem thatsächlich Gegebenen gegenüber, doch nicht mit der Absicht des Forschers. Den Stoff empfängt er fertig aus dessen Hand; es handelt sich für ihn nur darum, ihn einem zweiten Individuum zu übermitteln. Damit wird sein Verhältnis zu dem Thatbestande ein wesentlich anderes als das des Gelehrten: es wird von vornherein bestimmt und modifiziert durch Rücksichten auf seinen Schüler, als dessen *Lehrer und Erzieher* er auftritt. Dieser Standpunkt verändert seine Ansicht über das gegebene Stoffgebiet ganz erheblich; denn der Stoff ist ihm nicht mehr Selbstzweck, sondern Mittel zum Zweck. Er fragt sich sofort: Kann die Geschichte Erziehungszwecken dienen?

Das menschliche Streben ist vielfach; darum sind auch

die Sorgen der Erziehung vielfach. Indessen aber läſst sich das Viele der Erziehung leicht einem oder wenigen formalen Hauptbegriffen unterordnen. „Das Reich der künftigen Zwecke des Zöglings sondert sich in die Provinz der bloſs möglichen Zwecke, die er vielleicht einmal ergreifen und in beliebiger Ausdehnung verfolgen möchte — und in die davon völlig abgetrennte Provinz der notwendigen Zwecke, welche auſser acht gelassen zu haben er sich nie verzeihen könnte! — mit einem Wort, der Zweck der Erziehung zerfällt nach Zwecken der Willkür (nicht des Erziehers, noch des Knaben, sondern des künftigen Mannes) und den Zwecken der Sittlichkeit.“ *) Der Erzieher hat es vorwiegend mit den letzteren zu thun, und seine Frage: „Kann die Geschichte Erziehungszwecken dienen?“ darf er nunmehr bestimmter so stellen: „Kann Geschichte sittlichen Zwecken dienen?“

Wenn der Pädagog sie mit „ja“ beantwortet, muſs er darauf gefaſst sein, in bestimmten Kreisen unentrinnbarer Lächerlichkeit zu verfallen. Man wird gegen ihn nicht nur das *Goethe*sche Wort: „Eigentlich kann ja doch niemand aus der Geschichte etwas lernen; denn sie enthält nur eine Masse von Thorheiten und Schlechtigkeiten,“ gebrauchen, man wird vielleicht aus der Geschichte selbst den Beweis erbringen können, daſs sie nur „Thorheiten und Schlechtigkeiten“ enthalte. Indessen sträubt sich ein gesunder Optimismus, der dem Pädagogen ebenso wie dem wahren Künstler eigen ist, gegen die Auffassung, daſs am Ende gar nur die Schlechten Geschichte gemacht hätten, und derselbe *Goethe,* der sich oben gegen die Geschichte vernehmen lieſs, hat einmal von Enthusiasmus als dem Besten, was die Geschichte bewirke, gesprochen. Dem Religions-Unterricht wird man schwerlich eine sittliche Wirkung absprechen können und doch ist er im wesentlichen Geschichte, das Christentum geschichtliche That und Christus geschichtliche Person. Bezweifelt man die sittliche Wirkung der Geschichte, dann bezweifelt man

*) *Herbart,* Pädagogische Schriften, herausgeg. von Willmann. I. Band, S. 363.

die Möglichkeit einer sittlichen Beeinflussung überhaupt: unsere ganze christlich-sittliche Erziehung beruht auf der Annahme einer sittlichen Wirkung der Geschichte.

Dafs uns in der Geschichte nicht immer sittliche Ideale begegnen, wissen wir sehr genau; dafür aber begegnen uns jederzeit Menschen, die wir dem Zöglinge menschlich näher bringen wollen, dafs er „Menschen menschlich sehe". Und wenn ihm aufserdem die Ahnung von der Wahrheit des *Schiller*schen Wortes aufgehen sollte, dafs der Mensch im Weltgetriebe sich nicht immer rein erhalten, dafs gerade der geschichtliche Mensch, dem das Wohl eines Staates anvertraut ist, in Lagen geraten kann, wo er alles daran zu setzen hat, Herr der Verhältnisse zu bleiben, um nicht der Getriebene, sondern der Treibende zu sein, dafs für ihn Augenblicke kommen können, wo er nicht ohne innern Konflikt den Weg der Moral verlassen mufs, mit einem Wort, wenn er ahnen sollte, dafs es eine Tragik der Weltgeschichte giebt, so scheint uns gerade das eine im eminenten Sinne sittliche Wirkung zu sein. Es handelt sich für uns durchaus nicht um ein verderbliches Splitterrichten und Aburteilen, um eine Rubrizierung der Menschen unter gut und böse, um ein Verdammen in die Hölle und ein Erheben in den Himmel wie bei *Dante,* vielmehr wird unserer ethischen Beurteilung immer eine psychologische Vertiefung oder — wenn ich ein Wort Professor *Lorenzens* gebrauchen darf — eine Motivenforschung, freilich im beschränktesten Sinne genommen, vorausgehen und dem entsprechend wird unser Urteil viel vorsichtiger ausfallen, als man vermuten könnte. Dieses vorsichtige, die Motive so viel als möglich verwertende Urteil wird nicht gewaltsam in die Darstellung der Thatsachen hereinbrechen, um eine Verzerrung des geschichtlichen Herganges und eine Vergewaltigung der Personen zu sein — vielmehr wird sich's aus einer gründlichen Kenntnis der Thatsachen, auf die wir natürlich nicht verzichten können und wollen, aus den durch die „lehrhafte Beigabe" herbeigeschafften Prämissen von selbst und ungezwungen ergeben. Wie weit allerdings der Lehrer zu gehen habe, das zu ent-

scheiden, mufs seinem sittlichen Takte überlassen bleiben, und der furchtbare Ernst, mit dem er an das Werturteil herantritt, wird den Schüler hindern, die Wertbeurteilung für Spielerei zu nehmen und mit geschichtlichen Personen wie mit seinesgleichen umzuspringen. Überhaupt wird die sittliche Persönlichkeit des Lehrers sich hier frei entfalten müssen.

Wenn wir dem sittlichen Urteil im Geschichts-Unterricht grofsen Wert beilegen, so geschieht es in der Absicht, den notwendigen sittlichen Zwecken des Schülers, die er sich als künftiger Mann setzen wird, die „innere Leichtigkeit im voraus zu bereiten". Es kann deshalb nicht anders sein, als dafs das im Geschichts-Unterricht gewonnene Werturteil auf den Schüler zurückbezogen wird. Man wird uns dabei nicht mifsverstehen. Es liegt uns ferne, zu meinen, dafs der Schüler je aus seiner eigenen Haut heraus könne, dafs wir es wagen könnten, ihn mit Zuhilfenahme einer alles durchdringenden und mit kühnem Flügelschlage aufwärts strebenden Phantasie auf die Höhen seiner Helden zu versetzen und bestimmen zu lassen, wie er gehandelt haben würde. Es kann uns nur darum zu thun sein, den beurteilten analoge Willensverhältnisse aus der Umgebung des Schülers aufzusuchen, auf die von der gewonnenen Wertbestimmung aus Streiflichter geworfen werden. Denn das wird uns sicher zugestanden werden müssen, dafs Habsucht und Ehrlosigkeit, Edelmut und Opferwilligkeit, wie sie die Geschichte durch Beispiele erläutert, von der Habsucht und Ehrlosigkeit, von dem Edelmut und der Opferwilligkeit, wie sie dem Schüler in seiner Erfahrung entgegentreten, nicht qualitativ verschieden sind. Gemeinheit bleibt Gemeinheit, und sittliche Reinheit bleibt Reinheit, gleichviel ob sie auf Thronen oder in Hütten der Armut wohnen.

Da die Geschichte zumeist Staatsgeschichte ist, versteht sich fast von selbst, dafs die meisten im Geschichts-Unterricht gewonnenen Wertbestimmungen das Verhältnis des Einzelnen zum Staate betreffen. Wenn derartige Werturteile auf den Schüler, der ja künftig Mann sein wird, zurückbezogen werden, kann es nicht fehlen, dafs ihm eine Ahnung

davon aufgeht, er habe später einmal die Pflicht, für die Gesamtheit etwas zu thun, die „Selbständigkeit und Herrlichkeit des gegenwärtigen Staates mitzuerhalten,“ er habe seine Ehre darein zu setzen, in Stunden der Gefahr seine Kraft dem Dienste des Vaterlandes zu widmen. Wenn diese Überzeugung sich in ihm Bahn brechen sollte, glauben wir das Pflichtbewufstsein gegen den Staat am wirksamsten befördert zu haben.

Dafs zuweilen auch ohne besondere unterrichtliche Veranstaltungen, ohne die sittliche Wertbestimmung und ihre Rückbeziehung auf den Zögling sittliche Wirkungen durch die blofse Erzählung der Thatsachen erzielt werden können, wollen wir nicht in Abrede stellen. Indess sind diese Wirkungen immer blofs zufällige und werden auch immer nur da entstehen, wo die vorliegenden Willensverhältnisse dem Kinde gewissermafsen handgreiflich sind. Wieviele Partieen der Geschichte aber giebt es, wo sie so handgreiflich sind? In den meisten Fällen ist der Charakter geschichtlicher Menschen so wenig durchsichtig, ihre Handlungen fallen so sehr willkürlicher Deutung anheim, dafs erst durch sorgfältiges Auseinanderfalten ihres Innern ein einigermafsen klares Urteil von dem, was sie wollten, gewonnen werden kann. Ohne diese Auseinanderlegung der die Handlung bestimmenden Gründe wird eine entsprechende Auffassung der Thatsachen in vielen Fällen ganz undenkbar und eine sittliche Wirkung unmöglich sein. Die lehrhafte Beigabe steckt sich das Ziel, Klarheit über die Willensverhältnisse zu schaffen, um so dessen, was wohl sein kann, aber nicht zu sein braucht, sicher zu werden. Einer Erziehung, die sich mit dem blofs Möglichen begnügt, wird keine grofse Bedeutung beigelegt werden dürfen; sie wird die Erwartungen, die z. B. *Kant* von ihr hegt, wenn er sagt: Der Mensch ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht, nicht erfüllen. Das Zufällige, das Mögliche kann sie gar nicht in Anschlag bringen, sie baut nur auf das, was ist.

Jene Wirkungen, die an den Thatsachen an sich entstehen, sind aber noch aus anderen Gründen für die Er-

ziehung unbrauchbar. Sie sind meist nur vorübergehende Erscheinungen.*) „Wenn ein junger Mensch", sagt Prof. *Lorenz*, „zum erstenmale eine trockene Beschreibung von den Septembermorden in Paris hört, so wird ihm schauerlich zu Mute sein, mag der Lehrer, der Vater, die Gesellschaft diese oder jene politischen Ansichten vertreten." Daſs eine trockene Schilderung der Septembermorde auf einen Menschen von normalem Zustande**) in der angedeuteten Weise wirken wird, leugnen wir durchaus nicht. Die Frage ist nur die, ob diese Wirkung für die Erziehung irgend einen bleibenden Wert habe, ob sich etwa eine bestimmte Willensrichtung an sie knüpfe und ob sie Entschlüsse wecke, die vorhalten werden. Der Affekt des Grausens, den jene Schilderung hervorruft, ist nun allerdings weit entfernt, etwas Bleibendes darzustellen. Im Affekt wird unser Vorstellungsleben stärker aufgeregt als sonst, ungewöhnliche Hemmung oder Förderung des Vorstellungsablaufes erzeugen eine Störung des normalen Gleichgewichts unserer Vorstellungen, die, je heftiger sie auftritt, vielfach um so rascher wieder verschwindet. Eine Erziehung, die Affekten bleibende Wirkungen beimiſst, befindet sich darum in einer üblen Selbsttäuschung; eines Tages wird sie die betrübende Erfahrung machen, daſs sie auf Sand baute, daſs auf alle jene Wirkungen kein Verlaſs war, ja daſs sich im Zöglinge vielleicht an ganz anderen Punkten seines Innern, als der Erzieher vermutete, ein Charakter ansetzte, der ihm gar nicht erwünscht ist. Da der Erzieher, eben weil er erzieht, als seine höchste Aufgabe die Beeinflussung des Willens seines Zöglings ansehen muſs und nur dadurch sich den Namen eines Erziehers verdient, bedeutet es eine schwere Verletzung seiner Pflichten, wenn er zufällige und vorübergehende Erscheinungen nicht für das nehmen wollte, was sie eben sind. Man würde mit Recht von ihm sagen können, es sei ihm mit seiner Aufgabe nicht

---

*) Prof. *Vogt* „Lorenz über den Geschichts-Unterricht." Jahrb. des Vereins für wissenschaftl. Päd. Jahrg. 1894.

**) Bei krankhaften Naturen sind auch andere Wirkungen denkbar.

allzu ernst gewesen. Er mufs überall bleibende Wirkungen zu erzielen suchen. Dafs der gewissenhafte Erzieher dazu noch besondere unterrichtliche Veranstaltungen zu Hilfe nimmt, wird man ihm nicht zum Vorwurf machen wollen. Die Herbeiziehung analoger Handlungen kann vielfach eine Verstärkung des Gefühlseindruckes, ein klares Erfassen der sittlichen Momente herbeiführen, die Hinlenkung der Aufmerksamkeit auf die ersten, vielfach unbedeutenden Anfänge eines Ereignisses zu einer rechten Würdigung der vollendeten Thatsache beitragen und die Mitteilung von Gründen, von denen keine Geschichte meldet, weil sie vielleicht geographischer oder psychologischer und völkerpsychologischer Natur sind, gewisse Handlungen erklärlicher erscheinen lassen, als sie ohne sie geblieben wären, eine ruhige Betrachtung der Folgen eines Ereignisses, selbst der in die Gegenwart hinein reichenden, die alte Wahrheit bestätigen, dafs Fluch und Segen sich von einem Geschlechte auf das andere forterben und dafs der geschichtliche Mensch eine furchtbare Verantwortung auf sich ladet. Das alles aber sind Wirkungen, die ohne bestimmte unterrichtliche Veranstaltungen, sei es eine besondere Zurechtlegung des Stoffes, eine sachliche und ethische Vertiefung, seien es Vergleichungen u. s. w. nicht denkbar sind; die lehrhafte Zurechtschneidung wird niemals überflüssig sein. Schon die sittliche Wertbestimmung,*) auf die aus pädagogischen Gründen der Lehrer nicht verzichten kann, fordert sie. —

Wir erleben fast täglich, dafs Zeitungen verschiedenen politischen Standpunktes dasselbe Ereignis für ihre Partei-

*) Die Anwendung relativer Werte im Geschichts-Unterricht ist selbstverständlich ausgeschlossen, schon deshalb, weil die Geschichtswissenschaft selbst — wie Prof. *Lorenz* sagt — sich über die anzuwendenden relativen Mafsstäbe noch nicht klar und in dieser Beziehung über die ersten Anfänge noch nicht hinaus ist. Aufserdem aber ist zu bedenken, dafs bei der Anwendung relativer Werte sich dem Schüler notwendig die Erfahrung aufdrängen muss, dafs eine doppelte Moral gilt, die eine für den Politiker und die andere für den Menschen gewöhnlichen Schlags. Der erste Schritt zu einer Umwertung aller moralischen Werte wie bei *Nitzsche* wäre im Zögling angebahnt und er

zwecke auszubeuten suchen. Dieselbe Thatsache fällt verschiedenen politischen Auffassungen anheim, und jede Partei schlägt daraus Kapital. Selbst die Resultate der Statistik, an denen doch eigentlich am wenigsten zu drehen und zu deuteln ist, sind von diesem Schicksal nicht ausgeschlossen. Was aber von der Gegenwart gilt, das läſst sich erst recht von der Vergangenheit behaupten. Die um mehrere Jahrhunderte zurückliegende Thatsache unterliegt in noch viel höherem Grade der willkürlichen Deutung, persönliche Meinungen können hier noch störender und verwirrender wirken und ein klares Geschichtsbild um so weniger entstehen lassen, als die Personen und Sachen von Umständen und Verhältnissen abhängig sind, die den unseren nicht im entferntesten gleichen. Die geschichtlichen Thatsachen bloſs mitteilen und im übrigen dem Zufall anheimgeben, ob der Schüler sie so oder so auffasse, ist jedenfalls bedenklich. Er muſs eine Auffassung aller Thatsachen haben; natürlich nicht eine parteipolitische, denn damit würden wir unser Erziehungsziel entschieden verengern und bedeutend alterieren. Wenn er zu einer Vergleichung verschiedener Entwickelungszustände angehalten würde, wenn er z. B. einen prüfenden Blick geworfen hätte über die ganze Druckseiten füllenden Namen von Abgaben, die der Bauer des Reformationszeitalters zu leisten hatte, wenn er ferner die Bestrebungen des aufgeklärten Despotismus für Hebung des Bauernstandes und endlich die *Stein-Hardenberg*schen Reformen kennen gelernt hätte, wenn er selbständig jeden dieser Entwickelungszustände in einem kleinen Kulturbilde zusammenfassen müſste, um dann klar und prägnant das Unterscheidende herauszustellen, dann würde der Schüler eine Auffassung der Thatsachen

in der Auffassung des Sittlichen schwankend gemacht. Es giebt für den Erzieher nur eine Moral, und diese ist weder die Aristotelische, noch die Kantsche, sondern die christliche; denn weder mit dem Aristotelischen Begriff der Sittlichkeit, noch dem Kantschen tritt unser Zögling an die geschichtlichen Thatsachen und Personen heran, sondern mit dem christlich-sittlichen Anschauungskreise. Sein christlich-sittliches Gewissen „geht immer mit in die Oper“.

gewinnen, die, weit entfernt eine parteipolitische zu sein, die Einsicht in ihm erzeugen müfste, dafs eine fast 300jährige Entwickelung unseres Bauerntumes eine Entwickelung zum Besseren war. Derartige Vergleichungen, die immer das Typische gewisser Entwickelungszustände herausheben und in helles Licht rücken, werden dazu dienen, die Vergangenheit an der Gegenwart zu messen, die letztere richtiger zu verstehen und auf höheren Stufen des Unterrichts Vorblicke und Ausblicke auf die Zukunft zu gewinnen. Dem, der an der Kulturentwickelung der Zukunft mitarbeiten soll, müssen vor allen die Punkte, wo er die Hebel seiner Arbeit einzusetzen hat, bekannt sein, er mufs wissen, welche Anforderungen an ihn gestellt werden, die heranwachsende Generation soll sich rüsten, „dafs die kommende Zeit kein kleines Geschlecht finde“. Aufserdem aber werden Vergleichungen solcher Art dem unverblendeten Auge die Entwickelung aller Verhältnisse als eine Entwickelung zum Besseren aufzeigen und diese Einsicht wird in viel höherem Mafse staatserhaltend wirken, als haufenweise „vorgeschüttete“ Thatsachen. Zugleich ist sie eine der Sache entsprechende (denn die Geschichte ist Entwickelung und Werden), und wird eine staatsfeindliche Propaganda am wirksamsten aus dem Felde schlagen können.

Der zu bildenden sachlichen Einsicht willen scheinen wir auf lehrhafte Beigaben nicht verzichten zu dürfen.

Indessen verspricht sich Prof. *Lorenz* von den Thatsachen an sich noch andere Wunderwirkungen. „Die Geschichte hat“, sagt er, „die in sich beruhende Wirkung, dafs der, der die Thatsachen überhaupt kennt, zur Teilnahme an ihnen gezwungen wird.“ Interesse entsteht also von selbst mit und an den Thatsachen; die Geschichte wirkt ähnlich einem Roman, an dem der Leser auch ohne lehrhafte Beigabe oder besondere Veranstaltung eines Zweiten Interesse gewinnt, andernfalls er vorzieht, ihn aus der Hand zu legen. Dieses selbstverständliche Interesse, das ein Roman bewirken soll, ist aber nur scheinbar so selbstverständlich. Es kommt doch in Betracht, dafs der Leser in jedem Roman ein Stück

Selbsterlebtes wiederfindet, und ferner, dafs hinter der Erzählung eine kräftige Dichterindividualität steht, die den Leser fortzureifsen vermag. Dieses rein Persönliche und seine Wirkungen darf keineswegs unterschätzt werden. Sollte die plastische Phantasie, die Prof. *Lorenz* mit *Laube* als einen Vorzug des Geschichtsschreibers bezeichnet, dem Geschichtslehrer nicht ebenso zu statten kommen, die formale Seite der Darstellung so gar nichts zu bedeuten haben? Wer jemals *Rousseau* gelesen hat, weifs, wie eine schöne Darstellung packen, wie viel sie dazu beitragen kann, die dargestellten Gedanken leichter, gewissermafsen in einem Zustande gröfserer Empfänglichkeit dem Geiste einzuflöfsen. Diese Wirkung der Darstellung geht bei *Rousseau* geradezu so weit, dafs sie blind macht gegen das Fehlerhafte seiner Prämissen und Schlüsse; man kann nicht anders, man mufs gut Rousseauisch sein, bis erst nach und nach das Auge geöffnet wird für die Verkehrtheit vieler seiner Voraussetzungen. Selbst der kritischste Denker, *Kant,* hat diese Wirkung der *Rousseau*schen Formschönheit an sich erfahren: Er habe, erzählt er, sich absichtlich gegen die Schönheit *Rousseau*scher Ausdrücke abstumpfen müssen (durch öfteres Lesen), um frei und ungestört der Kritik seiner Gedanken sich hingeben zu können.

Aber die Darstellung ist noch nicht einmal das wirksamste Element des Persönlichen. Dieses fliefst vielmehr aus der innern Beteiligung, die der Lehrer dem Stoff entgegenbringt. Nur unter dieser Voraussetzung wird auch bei den Schülern die rechte Teilnahme nicht ausbleiben. „Das Eigentümliche der Teilnahme besteht darin, dafs wir unwillkürlich bei Wahrnehmung fremder Gemütszustände dieselben nachbilden, sie in uns aufnehmen, zu unseren eigenen Gefühlen machen und zwar so, dafs wir annäherungsweise, dieselbe Lust oder Unlust fühlen, wie der, in dessen Seele das Gefühl entstand.“ Lebhafte Reproduktion der Vorgänge, die sich in der Seele des andern vollziehen, und dann Nachbildung eines gleichen oder ähnlichen Zustandes sind die beiden Grundbedingungen für die Entstehung teilnehmender

Gefühle. Ein Lehrer, der in dem Bestreben nur zu zeigen, „wie es gewesen", Personen und Sachen mit der gleichgiltigsten Miene von der Welt behandelt, sein eigenes Fühlen unterdrückt, wird seinen Schülern keine Teilnahme nachzubilden geben, sein Unterricht keine jener Grundbedingungen erfüllen, den Zögling kalt lassen und dann — das dürfen wir uns nicht verhehlen — auf die erziehende Wirkung der Geschichte zum guten Teil verzichten.

Neben der Wirkung des Persönlichen verfügt der Lehrer über noch andere Mittel, den Schüler in den Zustand regster Teilnahme zu versetzen. Er hat, wo es der Stoff nur irgendwie zuläfst, wo der Schüler „die Teile", d. h. die nötigen konkreten Unterlagen in der Hand hat, eine Einführung in die Gemütsverfassung historischer Personen, in ihre Stimmungen zu versuchen. Er hat Sorge zu tragen, dafs sich zwischen seinem Zögling und ihnen ein idealer Umgang anbahne und der Schüler an seinem Helden beobachtete Gemütszustände in sich nachbilde und zu seinen eigenen mache; er mufs im stande sein, mit feinem psychologischen Verständnis alles Kleine und Kleinste, was seinem Zöglinge einen Blick ins innerste Sein der Personen verstattet, zu verwerten. Die Quellenstücke und historischen Gedichte, deren Benutzung in unseren Schulen sich immer mehr einbürgert, werden solchen Materials genug bieten, und die darstellende Unterrichtsform, die wie keine andere dazu drängt, den Motiven nachzugehen und Gemütszustände aufzuhellen, bei der oft der Fortschritt des Unterrichts von derartigen psychologischen Vertiefungen abhängt, wird dem Lehrer eine dankbare Hilfe sein. Gerade der Gefühlsantrieb ist für die Entstehung eines bestimmten Wollens von gröfster Bedeutung. Der, der die Thatsachen nur weifs, ist noch lange nicht in der eigentümlichen Verfassung, in der es sich zum Mitthun und Mithandeln gedrängt fühlt. Es mufs eine solche Gemütslage eintreten, die ein Handeln in der Richtung der gewonnenen Erkenntnis erleichtert. Wenn sie mit den Thatsachen bereits geschaffen wäre, würde die Geschichtstabelle oder ein Schulautomat, der die Thatsachen maschinenmäfsig hererzählt, den Lehrer voll-

ständig ersetzen können. Dann würde auch die Verfasserin des Grenzbotenartikels „Zur Frauenfrage“ kein Recht haben, sich über den Geschichts-Unterricht, wie er an einem angesehenen preufsischen Lehrerinnenseminar einer Provinzialhauptstadt erteilt wird, zu beklagen. In einer Anmerkung kennzeichnet sie ihn mit folgenden Worten: „ . . . Dort diktiert man den jungen Mädchen als Vorbereitung auf die nächste Stunde, „in der wir an die französische Revolution kommen werden“, wörtlich folgendes: „14. Juli 1789, Bastille, rote Mützen. 5. Sept.; Versailles, Frauen schreien nach Brot“ u. s. w. ohne erklärenden Vortrag, gleichsam als Dechiffrieraufgabe; in der nächsten Stunde folgt dann die Erzählung und das Diktat neuer Rätsel, und so geht es von Stunde zu Stunde weiter.“ *)

Prof. *Lorenz* hat einem Unterrichte, der blofse Thatsachen übermittelt, im übrigen aber keine Wirkung als die, die Thatsachen an sich erzeugen, anstrebt, das Wort geredet. Er hat wiederholt ausgesprochen, dafs mit der Überlieferung der Thatsachen die Aufgabe der Geschichte gerade grofs und schwierig genug sei. Es mufs von vornherein bemerkt werden, dafs die Kenntnis der Thatsachen durchaus nicht zu unterschätzen ist und auch von unserer Seite nicht unterschätzt werden soll, dafs Wissen überhaupt in einer Zeit wie der unserigen, wo man von einem Kampfe ums Dasein redet und Wissen in der Hand des Einzelnen ein Mittel abgiebt, aus diesem Kampf sich siegreich herauszuwinden, für jedermann etwas Erstrebenswertes, dafs es eine Macht sein mufs. Die Schulen sind sich in dieser Beziehung ihrer hohen Aufgabe vollständig bewufst. Wenn zu irgend einer Zeit, so bemühen sie sich heute, ihren Zöglingen alles das zu bieten, was sie später einmal zu wissen nötig haben; selten wohl sind sie von der Überzeugung so voll und ganz durchdrungen

*) Wenn wir besonderes Gewicht darauf legen, dafs unser Zögling überall miterlebe, mitfühle und mitzuhandeln glaube, sind wir genötigt auf breiterer Grundlage, als Prof. *Lorenz* will, unseren Geschichts-Unterricht aufzubauen, nämlich auf kulturgeschichtlicher.

gewesen, daſs sie für das Leben vorbereiten sollen. Die Sympathieen, die die deutsche Lehrerschaft dem jüngsten Unterrichtszweige, dem Handfertigkeits-Unterrichte, entgegenbrachte, können das genugsam beweisen. Daſs der Knabe einst ein brauchbarer Mensch sei, daſs er sein Fortkommen finde und daſs sein Wissen ihn dazu ausrüste, das sind Gesichtspunkte, die zwar mit in Betracht kommen, aber doch nicht die einzigen und obersten, unter denen die Arbeit in der Schule beurteilt werden darf. Der Kern des Menschen ist sein Wollen, und zwar, weil er etwas zu thun auf Erden verpflichtet und dieses etwas das Gute ist, sein sittliches Wollen. Erst in zweiter Linie gefällt uns an einem Menschen, daſs er klug, in erster aber, daſs er gut sei. *Rousseau* war einer derjenigen, die den sittlichen Menschenwert für unabhängig von intellektueller Bildung erklärten. *Kant* hat sich in dieser Beziehung von *Rousseau* stark beeinflussen lassen. „Ich selbst bin“, sagt er, „aus Neigung ein Forscher. Ich fühle den ganzen Durst nach Erkenntnis und die begierige Unruhe, darin weiter zu kommen, oder auch die Zufriedenheit bei jedem Fortschritte. Es war eine Zeit, da ich glaubte, dieses alles könnte die Ehre der Menschheit machen und ich verachtete den Pöbel, der von nichts weiſs. *Rousseau* hat mich darin zurecht gebracht. Dieser verblendende Vorzug verschwindet, ich lerne die Menschen ehren und würde mich viel unnützer finden als die gemeinen Arbeiter, wenn ich nicht glaubte, daſs diese Betrachtung allen übrigen einen Wert erteilen könne, die Rechte der Menschheit wieder herzustellen.“ „Wenn es irgend eine Wissenschaft giebt, die der Mensch wirklich bedarf, so ist es die, welche ich lehre, die Stelle geziemend zu erfüllen, welche dem Menschen in der Schöpfung angewiesen ist, und aus der er lernen kann, was man sein muſs, um ein Mensch zu sein.“ Wert oder Unwert eines Menschen wird also beurteilt nach dem, was er seinem sittlichen Wollen, nicht seinem Wissen nach ist. Die neuere Pädagogik befindet sich in dieser Beziehung in vollständiger Übereinstimmung mit *Rousseau* und *Kant*. Ihr oberstes Erziehungsziel gipfelt in

der Forderung sittlich-religiöser Charakterbildung.*) Nun aber hat es die Schule, deren vornehmste Aufgabe der Unterricht ist, vorwiegend zu thun mit der Bearbeitung des Gedankenkreises. Sie fragt sich also, von welcher Beschaffenheit ein Gedankenkreis sein mufs, aus dem ein Wollen entstehen soll, oder — und damit nähern wir uns wieder unserer eigentlichen Aufgabe — genügt die Ausstaffierung der Kindesseele mit Wissen, im Geschichtsunterricht mit Thatsachen, um das Wollen des Kindes zu beeinflussen? Ein Geschichts-Unterricht, der Thatsachen übermittelt und mit der Übermittelung der Thatsachen genug gethan zu haben glaubt, wird, da er die gewünschte sittliche Wirkung, die Erzeugung von Teilnahme an dem geschichtlichen Geschehen, die notwendige sachlich-richtige Auffassung des thatsächlichen Verlaufs der Dinge einfach von der Erzählung selbst erwartet, immer nur Thatsachen auf Thatsachen, Wissen auf Wissen häufen. Er wird es dem Zufall überlassen, ob alle diese Wirkungen entstehen oder nicht. Wenn sie entstehen, und das ist wohl nur in den allerseltensten Fällen möglich — so hat der Lehrer von Glück zu sagen, wenn sie aber nicht entstehen, ist dieser ganze Wust von Wissen ein toter Besitz, aus dem der Zögling kein Kapital zu schlagen weifs, und die Mühe, es ihm eingelernt zu haben, ist etwas Unnützes und Zweckloses gewesen. Was der Schüler aus der Vorführung des Thatsächlichen sich aneignete, um es tags darauf dem Lehrer wiederzuerzählen oder auch sich's für ein Examen so einzulernen, dafs er darüber Auskunft geben kann, ist, wenn jene Wirkungen nicht eintreten — und es ist in der That nichts geschehen, dafs sie eintreten — nur Sache des Gedächtnisses geblieben; der Geschichts-Unterricht läfst denjenigen Teil der Persönlichkeit des Zöglings unberührt, der gerade an dem geschichtlichen Geschehen am stärksten beteiligt sein sollte, das Gemüt und den Willen: „Der Geschichts-Unterricht ist

*) Es schien den vielen ungerechten Angriffen gegenüber, die man erst letzthin wieder auf die Pädagogik der Gegenwart mit ihren „christusfeindlichen" Tendenzen ausführte, am Platze, an dieser Stelle von unseren erzieherischen Absichten ausführlicher zu handeln.

Wissens- und nicht Willenssache." Aber gerade das, was nur im Gedächtnisse, und nicht tiefer im Gemüte und Willen wurzelt, wird am leichtesten abgestofsen. Wollen wir uns von dem Geschichts-Unterrichte bleibende Wirkungen versprechen, soll er eine Macht werden, die im Zöglinge sittliche und vaterländische Gesinnung befördert, so hat er Thatsachen nicht nur mitzuteilen, sondern den Schüler zu den Thatsachen in ein bestimmtes Verhältnis zu setzen, ihn dahin zu bringen, „dafs er sich bereits als thätigen Teil des Volkes fühle", der Geschichts-Unterricht mufs „unter den Gesichtspunkt der Erziehung fallen". Es ist leicht einzusehen, warum gerade dem Fachwissenschaftler eine solche Auffassung widerstrebt. Für ihn hat die Geschichte unmittelbaren Wert, den Pädagogen hingegen interessiert sie nur mittelbar. Auf diesem Standpunkte stehend, verwirft er einen Geschichts-Unterricht, dessen einzige Aufgabe Kenntnis der „Thatsachen an sich ist".

Aber er erklärt einen solchen Unterricht nicht nur als den Interessen der Erziehung zuwiderlaufend, er fragt sich ferner auch, ob eine Mitteilung von Thatsachen an sich psychologisch denkbar ist. Es ist eine *Kant*sche Behauptung, dafs das Wahrnehmungsurteil von dem Wahrnehmungszustande des wahrnehmenden Subjekts abhängig sei. Das gilt von dem über Dinge gefällten Wahrnehmungsurteile ebenso wie von dem menschliche Handlungen betreffenden, ja man kann sagen, von den letzteren in noch viel höherem Grade. Das Thun des Menschen erweckt viel entschiedener als das Naturding im Menschen Regungen, die seinen Wahrnehmungszustand bestimmen und beeinflussen. Sie sind viel eher dazu angethan, das Gemüt zu affizieren und Sympathieen und Antipathieen zu wecken, die, wenn auch leise und fast unmerkbar, den Bericht der Thatsachen subjektiv färben. Die innere Anteilnahme, zu der menschliche Handlungen viel stärker reizen als alles andere Angeschaute, wird sich bei der historischen Reproduktion immer geltend machen und selbst dann noch in leisen Wellenschlägen fühlbar sein, wenn der Berichterstatter mit der Absicht an die Erzählung der Thatsachen herantritt, sich des eigenen Anteils so viel als

möglich zu entschlagen und möglichste Selbstbeobachtung und Entsagung zu bewahren. Er wird immer die Thatsachen so darstellen, wie er sie apperzipierte, wie sie sich gleichsam in seinem Kopfe abbilden. Schon die Quellen sind demnach subjektiv gefärbt. Aber der Geschichtslehrer schöpft noch nicht einmal aus den Quellen, er empfängt den Stoff aus der Hand des Historikers; denn nur in den seltensten Fällen ist er Forscher und Geschichtslehrer zugleich. Die Thatsachen sind also bereits durch ein zweites Medium hindurchgegangen, günstigenfalls ist er das dritte, durch das sich die Thatsachen abermals brechen; ich sage günstigenfalls; denn nicht jeder Geschichtslehrer ist von der Überzeugung durchdrungen, dafs er bei dem Forscher in die Schule gehen und aus dem Vollen schöpfen müsse; die meisten begnügen sich mit Kompendien, und wie diese oft entstehen, ist allbekannt. Auf dem langen Wege von der Quelle zum Kompendium ist infolge dessen der Stoff vielfach so verzerrt und entstellt, dafs von geschichtlicher Wahrheit in manchen Fällen kaum noch die Rede sein kann.*) Es ist nicht zu viel gesagt, wenn man von geschichtlichem Scholastizismus redet, der sich, voll von Halbheiten und Unwahrheiten, in manchen Schulen, zufolge des hohen Ansehens, dessen sich trotz *Dörpfeld* die Leitfäden noch immer erfreuen, breit macht. Aber ich setze den günstigsten Fall und nehme an, dafs der Lehrer sich an den Forscher gewendet habe. Wird er imstande sein, „blofse Thatsachen", „Thatsachen an sich" und „wie sie sind" mitzuteilen? Nein, denn das Persönliche, die Individualität des Lehrers wird und mufs sich immer geltend machen. S e i n e sittlichen Anschauungen, s e i n e Begriffe von Recht und Pflicht, s e i n Vaterlandsgefühl, s e i n Urteil über das, was schön und gut, was löblich ist und wohllautet, wird überall vernehmlich durchklingen, leiser oder lauter, aber immer mit einem ganz bestimmten Accent und Gefühlston, der den Schüler beständig im Zustande einer gewissen Erregung erhält, die *Goethe* Enthusiasmus genannt hat.

*) Deutsche Blätter: Dr. *Rofsbach*, Die Wahrheit im Geschichts-Unterricht. Jahrg. 1893.

Der Geschichtslehrer wird nie Thatsachen ohne subjektive Zuthaten seinem Schüler bieten können, weil im letzten Stadium der historischen Reproduktion sich bei aller Selbstbeschränkung das Individuelle ganz von selbst geltend machen wird, er wird es aber auch nie wollen, weil er weifs, dafs er bei der hohen Aufgabe, die er sich steckt: den Schüler zu vaterländischer Gesinnung zu erziehen, auf den am Persönlichen in erster Linie sich entzündenden Enthusiasmus nicht verzichten kann. Es sind Forderungen der Zucht, die es verlangen, dafs der Lehrer seine Persönlichkeit im Verkehre mit seinem Schüler frei ausgebe und entfalte. Nicht der Stoff, die Thatsachen sind es, die erziehen. Der Stoff bildet nur den Ausgangspunkt einer Gemeinschaft zwischen dem Erzieher und dem Unerzogenen; er tritt zwischen beide, um eine Wechselwirkung von dem einen zum andern möglich zu machen. Nur wenn dabei der Lehrer den Stoff in bestimmter Weise belebt und vergeistigt, nur wenn er seinem Unterricht einen bestimmten Charakter aufprägt, ist diese Wechselwirkung zu erwarten. „Ein verständiges Lehrbuch wird den Lehrer unterstützen, der Lehrer, aber nicht das Lehrbuch mufs den Charakter des Unterrichts bestimmen."*)

Die Erzählung der Thatsachen wird also immer aus psychologischen Gründen in gewisser Weise persönlich gefärbt sein, ja sie wird es, wenn wir auf im Interesse der Erziehung wünschenswerte Wirkungen des Persönlichen nicht Verzicht leisten wollen, sein müssen. Indessen darf dieses Subjektive sich immer nur bis an eine gewisse Grenze offenbaren. Über diese Grenze darf der Lehrer nicht hinaus, wenn anders seine Erziehungsabsichten nicht wesentlich verschoben werden sollen: Er hat sich auf keinen

---

*) Das humanistische Gymnasium. Jahrgang 1894, Heft 1, S. 11.
Wieviel Anziehendes ein Geschichts-Unterricht haben mufs, hinter dem eine kräftige Lehrerindividualität steht, empfindet man am augenscheinlichsten bei der Lektüre der Geschichtsbücher von *Treitschke*. Sein preufsischer Standpunkt läfst ihn zwar alles unter einem bestimmten Gesichtswinkel sehen, aber gerade dieses Kräftigindividuelle giebt seinen Büchern einen unbeschreiblichen Reiz.

politischen Parteistandpunkt zu stellen, er darf den Geschichtsunterricht nicht herabwürdigen zum Kampfmittel für einen Parteizweck.

Das allgemeine Interesse, das seit einiger Zeit das deutsche Volk dem Geschichtsunterricht entgegenbringt, ist wohl am richtigsten auf das seit der Einigung der deutschen Stämme in unserem Volke stärker pulsierende Nationalgefühl zurückzuführen. Dieses Interesse ist so allgemein, dafs man gegenwärtig in den weitesten Kreisen Rechenschaft zu erhalten wünscht, wie die deutschen Schulen künftighin Geschichte zu erteilen gedenken. In erster Linie griffen die Pädagogen die brennend gewordene Frage nach dem Geschichts-Unterrichte auf, die Fachwissenschaft folgte, und die Bewegung gewann eine immer breitere Grundlage. Es war natürlich, dafs, als selbst von höchster Stelle aus über die künftige Gestaltung des Geschichts-Unterrichts Vorschläge gemacht wurden, sie die diesen Unterrichtszweig betreffenden Erörterungen in immer weitere Kreise trugen: die kaiserlichen Erlasse brachten die Diskussionen über die Ziele des Geschichts-Unterrichts von neuem in Flufs, sie wurden auch die Veranlassung zu einem Versuch in der vorhin angedeuteten Richtung.

Die Erlasse des Kaisers gipfeln in den Forderungen: Der Geschichts-Unterricht soll nachweisen, dafs eine starke monarchische Staatsgewalt, die die Familie, die Freiheit und die Rechte der Einzelnen schützt, notwendig sei, dafs die Hohenzollern zu aller Zeit Anwälte und Schützer der niederen Stände waren. Er soll gemeinsam mit den übrigen Unterrichtszweigen die Jugend überzeugen, dafs die Lehren der Sozialdemokratie göttlichen Geboten und christlicher Sittenlehre widersprechend, in der Wirklichkeit unausführbar und in ihren Konsequenzen dem Einzelnen und der Gesamtheit gleich verderblich sind. Es war natürlich, dafs die kaiserlichen Worte den Eifer der Pädagogen von neuem anregten. Sie wirkten gleichsam als „Kommandowort“. Namentlich suchte *Martens* (man vergleiche die von ihm für den Münchener Historikertag aufgestellten Thesen!) der kaiserlichen Ansicht

Eingang zu verschaffen und sie noch dahin zu verschärfen, dafs alles, was im Geschichts-Unterricht geschehen sollte, auf einen Parteizweck zugespitzt würde. *Martens* stellt sich damit in Gegensatz zu Professor *Lorenz*. Während dieser Thatsachen an sich wirken lassen will und jede lehrhafte Beigabe, selbst das ethische Werturteil als doctrinär aus dem Geschichts-Unterricht verbannt, stempelt *Martens* ihn durch Hineintragen politischer Meinungen zum Tendenzunterricht und zum Kampfmittel gegen eine Partei.

Ob nicht eine solche Auffassung die Aufgabe dieses Unterrichtszweiges zerstört und den Charakter der Schule verletzt, werden die folgenden Ausführungen zu zeigen haben.

Wir haben die Bildung sittlich-religiöser Charaktere als Zweck unserer Bemühungen, gut zu sein, als den ersten aller notwendigen Zwecke, die sich der Zögling zu setzen hat, hingestellt. Eine Erziehung, die im besten Sinne des Wortes praktisch sein will, mufs also dieses Ziel vor allen anderen mit Energie verfolgen. In die Erziehung teilen sich eine Reihe von Faktoren; einer dieser ist die Schule. Sie übernimmt es, in erster Linie durch Unterricht den allgemeinen Erziehungszweck zu fördern. Aller Unterricht ist darum im wesentlichen Moralunterricht im weitesten Sinne. Ein Unterricht, der die Axiome unseres Handelns fix und fertig vor den Schüler hinstellt, sie ihm sozusagen an den Kopf wirft und genug gethan zu haben glaubt, wenn sie eingelernt sind, entbehrt der Zugkraft ebenso, wie der, der fortwährend das Kind selbst zum Gegenstand einer Wertbeurteilung macht. Der rechte Weg ist jedenfalls der, an anderen Beispielen, sei es aus der eigenen Erfahrung des Kindes, sei es aus dem Gebiete des Unterrichts, die notwendige sittliche Einsicht gewinnen zu lassen. Die Erfahrung wird bei der Unzulänglichkeit und Abgeblafstheit derselben immer nur gelegentlich verwendet werden können, die wirksamste Hilfe aber ohne Zweifel der Unterricht sein, und zwar in erster Linie der Gesinnung bildende, Religion und Geschichte. In der Erziehungsschule — und Erziehungs-

schulen sind ja wohl alle Schulanstalten von der Volksschule bis zum Gymnasium hinauf — wird nur derjenige Geschichts-Unterricht einen Anspruch auf Berechtigung sich erwerben, der die Zöglinge sittlich zu fördern sich bestrebt. Natürlich mufs diese Absicht die erste und notwendigste sein; aber damit wird nicht gesagt, dafs sie die einzige wäre. Es gehen vielmehr neben ihr noch andere her, es entspringen und ergeben sich aus ihr noch andere Neben- und Teilzwecke, die ich kurz dahin zusammenfassen möchte: Befähigung des Schülers, in die Kulturarbeit der Gegenwart thätig einzugreifen und an dem Platze, den ihm sein späteres Leben anweisen wird, seine Pflicht gegen die Gesamtheit so zu erfüllen, dafs seine auf die sozialen Gemeinschaften, Familie, Gemeinde, Staat sich beziehende Handlungen den gewonnenen sittlichen Einsichten nicht widersprechen, und also seine individual-ethischen Anschauungen von denselben Grundmaximen getragen werden wie seine sozial-ethischen.

Man hat gegen *Herbart* den Vorwurf erhoben, dafs er nur eine einseitig-individualistische Betrachtungsweise der Erziehung kenne; doch ist dieser Vorwurf wenig stichhaltig. Einmal ist klar, dafs mit der sittlichen Charakterfestigkeit, die *Herbart* als oberstes Erziehungsziel aufstellt, der Zögling denjenigen Standpunkt gewonnen hat, den er innerhalb der Gesellschaft und den jeder innerhalb einer idealen — mit *Herbart* zu reden beseelten Gesellschaft — einnehmen sollte, dafs also Erziehung zu sittlicher Tüchtigkeit die beste Sozialerziehung ist, die unserem Zöglinge werden kann. Dann aber darf nicht aufser acht gelassen werden, dafs *Herbart* seine Induvidualethik ergänzt hat durch eine Sozialethik und dafs damit in ihm selbst die soziale Betrachtungsweise der Erziehung vorgebildet liegt. Als *Herbart* das Verhältnis des Einzel- zum Gesamtwillen analysierte, stiefs er auf dieselben ethischen Ideen, die das Verhältnis des Einzelwillens zum Einzelwillen beherrschen. Auch als Glied der Gesellschaft hat demnach der einzelne Mensch die Pflicht sittlich zu sein, und seine Beziehungen zu ihr sind durch keine anderen Maximen („Ideen") bestimmt als sein Verhältnis zum Ein-

zelnen, d. h. durch sittliche. Die Anwendung auf die Pädagogik besteht kurz darin, daſs die Erziehung den Zögling zum Bewuſstsein bringe, er habe später als politischer Mensch, in seinem Gemeinschaftsleben von keinen anderen als von ethischen Grundsätzen sich leiten zu lassen. Es war, wie die späteren Ereignisse lehren, gewiſs wenig politisch, daſs *Luther* den kampfgerüsteten protestantischen Fürsten immer und immer wieder, gleichsam als kategorischen Imperativ, den Satz vorhielt, der von Gott gesetzten Obrigkeit müsse man sich beugen, und dadurch die Kriegslust der Protestanten beschwichtigte, es ist gewiſs ebenso unklug, wenn *Michael Kohlhaas* mit einem stark ausgeprägten, fast an Eigensinn grenzenden Rechtsgefühl auf dem besteht, was er für sein gutes Recht hält, aber in beiden Fällen offenbart sich uns eine sittliche Gröſse, der wir unsere Verehrung nicht versagen. Es ist wahr, in manchen Fällen mag es viel vorteilhafter sein, klug und politisch zu handeln, aber ob es sittlich groſs ist, das ist die Frage. Diese hohe ethische Auffassung soll für unseren Schüler maſsgebend werden und sie ihm zu übermitteln, die vornehmste Aufgabe des Geschichts-Unterrichts sein. Macht sich der Geschichts-Unterricht dieses Prinzip zu eigen, so wird er niemals Gefahr laufen, in ein parteipolitisches Fahrwasser hineinzugeraten.

Eine bestimmte politische Gesinnung zu übermitteln, muſs der Geschichts-Unterricht entschieden ablehnen, denn sicher liegt es ganz auſserhalb seiner Wirkungsfähigkeit, die Schüler zu einer auch nach Ablauf der Schulzeit für das gesamte Leben aushaltenden politischen Gesinnung zu erziehen. Eine solche würde „eines Tages doch nicht standhalten“ oder nur vereinzelt bei besonders zähen Charakteren (wie etwa bei der Marquise Crequy selbst den elementarsten Ereignissen gegenüber) sich behaupten. Ob der moderne Mensch, auf den das Leben mit seinen vielfachen Anforderungen und seinen wechselnden Einflüssen heftiger einstürmt als auf den Menschen des 18. Jahrhunderts und dem es infolgedessen schwerer wird, ein gewisses Gleichmaſs des Daseins, einen so festen Standpunkt, daſs eine Modifikation des-

selben für alle Zeit ausgeschlossen bleiben wird, zu erringen, ob heute je wieder ein Sterblicher der olympischen Ruhe eines *Goethe* sich rühmen können wird, möge dahingestellt sein. Vor der Behauptung aber, dafs die Schule imstande sein sollte, eine politische Richtung in ihren Zöglingen unabänderlich festzulegen und zum unverlierbaren Besitz des Einzelnen zu machen, wird der sich bescheiden, der sich bewufst bleibt, dafs die Schule nur ein einzelner Erziehungsfaktor neben vielen ist. *Heinrich v. Kleist* wendet sich einmal in ebenso schönen als tiefen Worten gegen die oft übertriebenen Begriffe von der Macht der Erziehung. „Die Welt,“ sagt er, „die ganze Masse von Objekten, die auf die Sinne wirken, hält und regiert, an tausend und wieder tausend Fäden, das junge, die Erde begrüfsende Kind. Von diesen Fäden, ihm um die Seele gelegt, ist allerdings die Erziehung einer und sogar der wichtigste und stärkste; verglichen aber mit der ganzen Totalität, mit der ganzen Zusammenfassung der übrigen, verhält er sich wie ein Zwirnsfaden zu einem Ankertau, eher drunter als drüber“. Die Bedeutung der Erziehung ist ohne Zweifel eine grofse und weitreichende. Gerade der Erzieher mufs von diesem Gedanken voll und ganz erfüllt sein; denn in ihm liegt die Vorbedingung für die Entstehung derjenigen innigen Hingabe an seinen Beruf, ohne die er nie Grofses zustande bringen wird.

Es ist ein Unding, Erzieher sein und doch von vornherein sich sagen zu wollen, dafs alles, was man thue, nicht wert sei, dafs es gethan werde; ob aber das *Kant*sche Wort: der Mensch sei nichts, als was die Erziehung aus ihm mache, verstanden von der Erziehung im Sinne der Einwirkung des Mündigen auf den Unmündigen, in seinem vollen Umfange gelten könne, ist sehr die Frage. Des Kindes geistiges Leben nährt sich aus so vielen Quellen, dafs die Schule, selbst bei den redlichsten Absichten, verderbliche Einflüsse nicht immer abzuhalten vermag. Selbst „eine einsiedlerische Erziehung“ im Sinne *Rousseaus* verfügt über kein unfehlbares Mittel, die Entwickelung des Kindes in die Bahn zu leiten, die

vom Erzieher allein gewollt ist. Das Kind ist kein Wachs, das sich in eines Menschen Händen zu einer beliebigen Gestalt kneten liefse; „es lebt, es ist frei und trägt ein unabhängiges und eigentümliches Vermögen der Entwickelung und das Muster aller innerlichen Gestaltung in sich.“

Aufserdem dürfte auch ins Gewicht fallen, dafs es die Schule mit dem werdenden Geschlechte zu thun hat. Wenn sie ihre Zöglinge an das Leben abliefert, sind sie noch lange nicht so weit gefestigt, dafs die Schule sie mit der zuversichtlichen Hoffnung entlassen könnte, jede ihrer Bemühungen sei von Erfolg begleitet. Wenn sie Garantie übernehmen könnte, würde sicher keine Mutter mehr um einen ungeratenen Sohn zu weinen haben. Sie mufs die weitere Arbeit an den jungen Seelen dem Leben überlassen. Dieser erziehende Einflufs des späteren Lebens fällt noch immer in eine Zeit, wo der Geist in hohem Grade reizbar und empfänglich ist. Dafs aber an einem solchen Geiste Eindrücke, die oft eindringlicher und nachhaltiger wirken, als die, die der Unterricht vermittelt, spurlos vorübergehen sollten, ist nicht leicht zu denken. Die Schule vermag viel: man hat diese Erfahrung in dem Satze wiedergegeben: Wer die Schule hat, hat das Leben; aber sie vermag nicht alles. Sie kann nur die Grundlagen für das spätere politische Verhalten schaffen, sie vermag gewisse Verstandskräfte zu beleben, gewisse Interessen zu wecken, „die zur Folge haben, dafs der spätere Staatsbürger seine auf die Gestaltung des öffentlichen Lebens abzielenden Handlungen von reiferen und gewissenhafteren Erwägungen bestimmen läfst.“ Von dem oben angedeuteten sozialethischen Gesichtspunkte glauben wir, dafs er das festeste und sicherste Fundament für unseres Zöglings späteres soziales Denken und Handeln bietet. Was im einzelnen sein politisches Bekenntnis sein wird, das im voraus bestimmen zu wollen, scheint uns ein aussichtsloses Bemühen.

Wäre aber ein Erzieher von der alles, das Nahe und Ferne bewegenden Macht der Erziehung und des Unterrichts überzeugt und glaubte dennoch seine Zöglinge durch den Geschichts-Unterricht für einen bestimmten, für alle Zeit vor-

haltenden Parteistandpunkt erziehen zu können — würde er nicht diesem Unterrichtszweige durch Zuspitzung auf eben diesen Parteizweck lästigen Zwang anthun, würde er nicht genötigt sein, Personen und Sachen unter einem ganz bestimmten Gesichtswinkel zu sehen, also nicht wie sie sind, sondern durch gefärbte Gläser? Wie weit er in dieser Beziehung getrieben werden kann, zeigt die Geschichtschreibung *Janssens* mit ihrer einseitig-konfessionellen Färbung und der Geschichts-Unterricht, wie man ihn in den Jesuiten-Schulen erteilt. Hier herrscht die Tendenz, die Abrichtung für einen Ordens- und Parteizweck vor, hier mifst man mit Mafsstäben, die eine Partei für Personen und Sachen aufstellt. Wird aber in beiden Fällen noch von Geschichte und geschichtlicher Wahrheit die Rede sein können? Dafs es eine objektive Geschichtsschreibung und einen Geschichts-Unterricht ohne subjektive Momente nicht geben kann, wissen wir sehr wohl. Aber wir sind überzeugt, dafs sich der Geschichtslehrer, wenn es ohne Verletzung des sittlichen Gefühls seiner Zöglinge geschehen kann, einer wahrheitsgetreuen Darstellung zu bedienen hat. Es giebt für ihn kein Schönfärben im Interesse einer Partei; denn er ist nicht Agitator für eine Partei.

Auch die üblichen Geschichtsleitfäden mit ihrer kläglichen Oberflächlichkeit und den Phrasen von „Sorge für das Wohl des Volkes und Pflege der Kunst und Wissenschaft“ sollten diese Bemerkung beherzigen. Indem sie durch nichtssagende Redensarten vielfach politische Menschen in Lichtgestalten umprägen, machen sie die Geschichte zu „der Welt, in der man sich langweilt“. Die geschichtlichen Menschen sind wie der Mensch der Erfahrung überhaupt ein Gemisch von Licht und Schatten. Licht und Schatten verteilen sich an ihnen, und zwar an jedem in verschiedenem Verhältnis wie an einer Zeichnung. Über ein und denselben Leisten geschlagene Menschen kennt die Geschichte nun einmal nicht. Solche Menschen würden der charakteristischen Individualiiät entbehren, sie wären blutleere Schemen. Wer *Friedrich Wilhelm I.* nicht mit all den Ecken und Kanten seines Charakters vorführt, wird niemals ein charakteristi-

sches Bild seiner Persönlichkeit liefern; durch seine Härte und durch Züge seiner despotischen Launen erst wird er für die Kinder die granitne Figur, die er in Wirklichkeit war, der rocher de bronce, als den er selbst einmal sein Königtum bezeichnet.

Man braucht nicht zu befürchten, dafs der Patriotismus unserer Schüler darunter leiden werde. Es ist eben der Mensch ein Gemisch von Licht und Schatten, und derselbe *Friedrich Wilhelm*, der unter das Gesuch eines unbemittelten Rates, den er zum Anbau in der Friedrichsstadt zwingen wollte, schrieb: der Kerl soll bauen und wenn er betteln mufs, derselbe *Friedrich Wilhelm* schaffte die grausame Strafe, Kindesmörderinnen in einem von ihnen eigenhändig genähten Sacke zu ertränken, ab und nahm die vertriebenen Salzburger auf; derselbe *Friedrich II.*, der einen französischen Hohlkopf, welcher allen Ernstes an einen nahe bevorstehenden Weltuntergang glaubte, einem *Lessing* vorzog, wufste bei anderer Gelegenheit so genau, was er Preufsen und Deutschland schuldig war, dafs er die Franzosen zu Paaren trieb. Nicht so sehr darin liegt die Gefahr, dafs der Schüler, soweit es unbeschadet seiner Sittlichkeit geschehen kann, die Wahrheit erfahre, als vielmehr darin, dafs er sie nur halb erfahre und dafs sie ihm hinter fader Rederei und nichtssagenden Verallgemeinerungen sorgfältig verborgen wird. Ein seichtes Halbwissen wird der staatsfeindlichen Propaganda gegenüber am wenigsten standhalten, und wenn später der Schüler in die Lage kommen sollte, sich genauer über diesen oder jenen Punkt zu informieren, dürfte von ihm gleichzeitig mit jenen gehaltlosen Phrasen auch vieles Gute und Richtige, was sein früherer Unterricht bot — weil die Jugend schnell fertig ist mit ihrem Wort und Urteil — als Lüge einfach über Port geworfen werden. Der Geschichts-Unterricht mufs sich vielmehr wie jeder andere Unterricht auf breiter konkreter Grundlage aufbauen und an möglichst vielen charakteristischen Einzelheiten das Interesse des Schülers festnageln. Diese werden dem Unterrichte den Eindruck aufrichtiger Wahrheit verleihen, und die Stimme der Wahrheit dringt

jedem, selbst dem Kinde — denn es hat ein Gefühl für das Wahre — tief zu Herzen. Nur auf diese Weise wird der Unterricht wirkungsfähig und bleibender Erfolge sicher. Ein bestimmter politischer Parteistandpunkt wird, wie wir sahen, die Thatsachen immer anders sehen, als sie sind; er macht die Geschichte zu der fable convenue, als die sie *Fontenelle* einmal bezeichnet. Es kann sich deshalb im Geschichts-Unterricht nur darum handeln, solche „politischen und sittlichen Ideale aufzustellen, die von möglichst allen Parteien (mit Ausnahme der extremen) anerkannt werden.“

Die Versammlung deutscher Historiker (München 1893) hatte zum hauptsächlichsten Gegenstande ihrer Beratungen die Frage erhoben: Inwieweit hat der Geschichts-Unterricht zu dienen als Vorbereitung zur Teilnahme an den Aufgaben, welches das öffentliche Leben der Gegenwart an jeden Gebildeten stellt? Der Referent, Gymnasialdirektor *Martens*, hatte sich schon früher in einem Gesamtbericht, den er für die 13. Direktorenversammlung für die Provinzen Ost- und Westpreufsen erstattete und als Broschüre unter dem Titel: „Neugestaltung des Geschichts-Unterrichts auf höheren Lehranstalten“ erscheinen liefs, geäufsert. Diese höchst lesenswerte Schrift, reich an einer Menge beherzigenswerter Gedanken, verrät ebenso sehr die gründliche Arbeit des Gelehrten, wie die praktische Ansicht des Lehrers. Vielen darin geäufserten Anschauungen darf man rückhaltlos zustimmen; nur in einem, aber allerdings wesentlichen Punkte mufste sie die Kritik herausfordern. Bald liefs sich dieselbe auch ernstlich hören und zwar von der Seite eines Mannes, dem die Zugeständigkeit gewifs nicht abgesprochen werden kann: Professor *Karl Biedermann* in Leipzig widmete der *Martens*schen Schrift eine eingehende, den Kernpunkt der *Martens*schen Ausführungen scharf hervorhebende Kritik in einem bei Bergmann (Wiesbaden) erschienenen Schriftchen, betitelt: Inwieweit hat der Geschichtsunterricht als Vorbereitung zu dienen zur Teilnahme an den Aufgaben, welche das öffentliche Leben der Gegenwart an jeden Gebildeten stellt.

Es handelt sich dabei um folgendes: Durchdrungen von der Überzeugung, dafs alles, was in der Schule gelehrt wird und also auch der Geschichts-Unterricht, zur Befruchtung des Geistes zwecks Verwertung im Leben nutzbar gemacht werden mufs, will *Martens* dem letzteren eine tiefere staatliche Bedeutung verschafft wissen. Nach seinen Darlegungen sollen durch den Unterricht in der Geschichte nicht vereinzelte Anregungen des Verstandes und des Gemüts dem Schüler zugeführt, sondern es soll vielmehr sein Gewissen gefördert und entwickelt werden.*) Nun beruhe jede Regung des Gewissens auf dem Begriffe der Verantwortung, die in ihrer völligen Reinheit nirgends klarer erkannt werde, als aus der Geschichte mit ihrer überall zu Tage tretenden Verkettung von Ursache und Wirkung; auch sei Verantwortung der einzige sittliche Begriff, den wir für unser Leben nötig hätten, und diesen Begriff als Staatsbewufstsein zu lehren, sei die Aufgabe des Geschichts-Unterrichts an höheren Schulen. Er soll den allbeherrschenden Begriff der Verantwortung als Staatsbewufstsein zum unverlierbaren Besitz des Einzelnen machen. Erreicht wird dieses Ziel durch Einwirkung auf den Verstand zum Zwecke intellektueller Ausrüstung mit der zur Erzielung und Erhaltung des Staatsbewufstseins nötigen historischen Kenntnissen und auf Herz und Gesinnung zum Zwecke der Erzeugung der Kraft und Bereitwilligkeit, im Sinne der gewonnenen Erkenntnis zu handeln. Hier nun ist der Ort, wo die Kritik *Biedermanns* einsetzt. Er weist nämlich nach, dafs mit den vieldeutigen Begriffen Staat und Staatsbewufstsein in der Geschichte schon mancher Mifsbrauch getrieben worden ist, dafs auch *Martens* in seiner Schrift sie nicht klar genug umgrenzt, ja dafs er vielmehr die höchst bedenkliche Deutung zuzulassen scheint, als solle unter Staatsbewufstsein „die volle Hingebung des Einzelnen nicht blofs an den Staat und seine Lebensinteressen, sondern auch an die jeweilige Staatsregierung und deren Ansicht von diesen

*) In den folgenden Darlegungen folgen wir einem Artikel der „Täglichen Rundschau“.

Interessen verstanden, und als solle durch einen gänzlich nur auf diesen Begriff gebauten Geschichts-Unterricht der Schüler nicht blofs zu einem pflichtgetreuen, opferwilligen, patriotisch gesinnten Staatsbürger, sondern zu einem unbedingten, des eigenen Willens sich begebenden Anhänger der Regierung herangezogen werden."

Damit aber wäre das heranwachsende Geschlecht von vornherein zu einer Regierungspartei um jeden Preis zugestutzt und jedem politischen und konstitutionellen Leben wären die Adern unterbunden. Selbst einem Vertreter der äufsersten Rechte kann das nicht wünschenswert sein.*) Dennoch scheint die Art, wie sich *Martens* über Konstitutionalismus äufsert, die Annahme zuzulassen, als handele es sich für ihn allerdings um Anerziehung des oben gekennzeichneten politischen Parteistandpunktes. „Darnach ist klar," sagt *Martens*, „dafs ich ihn (den Konstitutionalismus) für die denkbar beste Staatsform halte, freilich in der Gestalt eines starken Königtumes, dem die parlamentarischen Körperschaften wesentlich beratend und kontrollierend zur Seite stehen, doch nicht ohne Stimmrecht, da ohne dieses eine wirksame Kontrolle unmöglich ist. Sie mufs der nie rastende Hebel der Verantwortung sein; und auch die Krone, von der das letzte Wort gesprochen wird, in der das Staatsbewufstsein als solches sich verkörpert, von der es allen Teilhabern des Staates sich lebendig mitteilen soll, bedarf einer solchen . . ."

Dagegen hebt *Biedermann* mit Recht hervor, dafs die parlamentarischen Körperschaften, wenn sie wesentlich nur zur Kontrolle ihr Stimmrecht ausüben dürften und ihnen das nach unserem Verfassungsgesetz doch thatsächlich zukommende wichtige Mitgesetzgebungs- und Budgetrecht nicht zustände, zu der alten ohnmächtigen Ständevertretung herabsinken und die Bedeutung, die sie im konstitutionellen Staat

*) Man vergleiche das Wort jenes englischen Staatsmannes: Wenn in einem Parlament keine Opposition wäre, müfste man eine zu schaffen suchen.

besitzen, verlieren würden. Auch die Bemerkung, dafs das letzte Wort von der Krone gesprochen werde, verstöfst gegen die Verfassung des Reiches wie der Einzelstaaten. „Wohl steht der Krone,“ entgegnet *Biedermann*, „ein Veto zu, durch welches sie Beschlüsse der Volksvertretung unwirksam machen kann, allein andererseits kann diese letztere Gesetze, welche die Regierung ihr vorlegt, verwerfen, Ausgaben, welche die Regierung machen möchte, verweigern, und die Krone hat n i c h t das Recht, solche von der Volksvertretung verweigerten Ausgaben dennoch zu machen, solche von ihr verworfenen Gesetze dennoch zu verkünden. Würde daher der hier von *Martens* aufgestellte Begriff des konstitutionellen Staates den Schülern im Geschichts-Unterrichte als derjenige eingeprägt, welcher sich geschichtlich entwickelt habe und zu Recht bestehe, so würden dieselben nicht zu konstitutionellen Staatsbürgern, sondern zu grundsätzlichen Gegnern des bestehenden Verfassungsrechts herangebildet und in schwere Gewissensbisse mit dem Verfassungseide gebracht, den sie dereinst als Beamte oder sonst zu leisten haben . . . . Zu welchen Konsequenzen in der Auffassung und Beurteilung geschichtlicher Thatsachen solche einseitigen und willkürlichen Folgerungen aus dem mystischen Begriff Staatsbewufstsein führen müssen, davon nur ein schlagendes Beispiel! Bekanntlich liefs König Wilhelm I. bald nach den glänzenden Siegen in Böhmen 1866 den Kammern ein sogenanntes Indemnitätsgesetz vorlegen, worin seine Regierung bekannte, sie habe eine Zeitlang ohne verfassungsmäfsig bewilligtes Budget, also aufserhalb der Verfassung regiert, und bei der Volksvertretung dafür Indemnität (d. h. nachträgliche Gutheifsung des Geschehenen) nachsuchte. Mit Recht hat man dies stets als eine der hochherzigsten Thaten des verewigten Monarchen, als einen seltenen Beweis aufrichtig konstitutioneller Gesinnung gepriesen. Ein Geschichtslehrer dagegen, der nach dem von *Martens* als Norm für den Geschichts-Unterricht aufgestellten Begriffe vom Staatsbewufstsein verfahren wollte, wonach die Krone das letzte Wort und die Volksvertretung überhaupt nur eine be-

ratende und kontrollierende Stimme haben soll, könnte in der That nur einen Akt bedauerlicher Schwäche erblicken."

Es wäre wirklich beklagenswert, wenn den Geschichtslehrern angesonnen werden sollte, ihrer erzieherischen Einwirkung auf die Jugend einen so unklaren Begriff wie den des Staatsbewufstseins zu Grunde zu legen. Ein solcher Unterricht würde leicht eine Tendenz verfolgen können, die schroffe Gegensätze zu den verfassungsmäfsigen Einrichtungen unseres Staates in sich schliefsen könnte. Ja es würde, da der Begriff des Staatsbewufstseins ein äufserst vielseitiger ist — hat doch jede Partei ihr Staatsbewufstsein —, dem subjektiven Meinen und persönlichen politischen Anschauungen des Lehrers gröfster Spielraum gewährt und dann vielleicht der Geschichts-Unterricht von einem ganz anderen als dem von *Martens* gewollten Standpunkte beherrscht sein können. Auf der anderen Seite aber darf nicht übersehen werden, dafs eine auf den *Martens*schen Begriff des Staatsbewufstseins gegründete Nutzanwendung des geschichtlichen Unterrichts bei Lehrern und Schülern die heilloseste Streberei zur Blüte bringen kann, eine Gefahr, die angesichts unserer Zustände und bei der allgemeinen Schwäche der menschlichen Natur jedermann klar vor Augen liegen mufs.*)

Wenn die Schule etwas thun kann, ist es das, solche Staatsbürger zu erziehen, die sich in ihrem Verhalten gegen die sozialen Körperschaften ebenso durch sittliche Maximen bestimmen lassen, wie in ihrem Verhältnis zum Einzelnen. Der Geschichts-Unterricht hat alsdann nicht nötig, zu erweisen, die Lehren der Sozialdemokratie seien „göttlichen Geboten und christlicher Sittenlehre widersprechend," vielmehr wird der Schüler später von selbst die sozialdemokratischen Lehren an den Mafsstäben christlicher Ethik prüfen, weil sein ganzes soziales Denken diesen unterliegt. Wie es mit ihrer Ausführbarkeit steht, wird den Schüler die Geschichte selber

---

*) Dr. *Lange*, Herausgeber der „Täglichen Rundschau", in einer Schlufsbetrachtung zu dem oben angegebenen Artikel der Täglichen Rundschau.

lehren können. Derjenige, welcher auf der System-Stufe etwa folgende Zusammenfassung vornahm: Die sozialistischen Bestrebungen der englischen Bauern unter Wat Tyler haben keinen Erfolg gehabt, ähnliche Bestrebungen der Nicolaiten und Taboriten haben sich als unausführbar erwiesen, der Wiedertäuferstaat hat der Geschichte gegenüber nicht standhalten können u. s. w.*), wird wissen, was er von der Ausführbarkeit des sozialdemokratischen Parteiprogrammes zu halten hat. Er wird, wenn der Unterricht dafür Sorge trug, eingesehen haben, dafs alle diese Erscheinungen von vornherein den Keim des Todes in sich selbst trugen, dafs es sich immer bitter gerächt hat, über die in der Verschiedenheit der angeborenen Anlagen begründeten individuellen Unterschiede sich hinwegzusetzen und die individuelle Entwickelung des Einzelnen durch Staatsgesetze regeln und in eine Bahn lenken zu wollen, die in seiner Natur nicht vorgebildet liegt.

Diese Einsicht ergiebt sich durch eine rein sachliche Betrachtung auch ohne Zuspitzung des Geschichts-Unterrichts auf einen bestimmten Parteizweck. In dieser Beziehung sollte allerdings der staatserhaltenden Wirkung der Geschichte mehr Vertrauen geschenkt werden, als von seite derjenigen Schulmänner geschieht, die den Geschichts-Unterricht in den Dienst einer Partei stellen wollen. Die Geschichte zeigt den gegenwärtigen Staat als ein Gewordenes, ein Ursächlich-Bedingtes, sie zeigt, dafs Reformen, die an nichts geschichtlich Gegebenes anknüpften, nur vorübergehende Erscheinungen geblieben sind, sie erfüllt mit Pietät gegen das Gewordene und empfiehlt ein besonnenes Reformieren unter steter Berücksichtigung des vorhandenen Alten, also den Weg, den mit der sozialen Gesetzgebung der Staat selbst eingeschlagen hat und den der preufsische Staat schon einmal in den Jahren 1806—13 gegangen ist.

*) Es liefse sich diese Zusammenfassung noch erweitern durch sozialistische Bestrebungen aus der Zeit der französischen Revolution, „von denen freilich nicht unsere Geschichtsbücher, um so mehr aber die Polizeiberichte jener Tage erzählen". (Prof. *Lorenz.*)

Wenn es der Geschichts-Unterricht sich angelegen sein läfst, mit noch stärkerem Nachdruck als bisher darauf hinzuweisen, wie unser Volk oder doch der beste Teil des Volkes zu verschiedenen Zeiten mit Gut und Blut für des Vaterlandes heiligste Güter eintrat, wenn er dem Schüler zeigt, dafs das heranwachsende Geschlecht in erster Linie die Pflicht hat, zu erwerben, was es von seinen Vätern ererbte, um es mit gutem Rechte sein zu nennen, wird jene pietätvolle Gesinnung gegen den Staat, die man heute allerdings bei der Jugend am wenigsten findet, der Jugend unverlierbares Eigentum werden. Diesen Bemühungen wird der Erfolg um so mehr gesichert sein, wenn dem Geschichtslehrer bei seinen Unterweisungen, indem er vollständig absieht von der Zurichtung für einen bestimmten Parteizweck, ein anderes Ziel praktischer Nutzanwendung des Geschichts-Unterrichts, bei welchem das Verantwortungsbewufstsein ohne Schaden unseres Volkes und nur zum Vorteil des Charakters gestärkt werden könnte, vorschwebt: der deutsche Gedanke. „Den Schülern an allem Geschichts-Unterricht stärker noch als bisher zu zeigen, dafs nur diejenigen Völker Geschichte machen, welche ihre Besonderheit mit klarem Bewufstsein festhalten und aus der deutschen Geschichte besonders ihnen zu erweisen, wie immer die Zeiten unserer nationalen Schwäche auch mit unserer politischen Schwäche zusammenfielen, das ist das Ideal des geschichtlichen Unterrichts, dem er heute noch immer viel schuldig bleibt, weil die Macht des Deutschgedankens als Leit- und Grundanschauung unseres ganzen Lebens sich erst seit kurzer Zeit wieder in uns zu regen beginnt.“ Aus einer solchen Auffassung der Geschichte erwächst als schönste Frucht ein warmblütiger Patriotismus, der sich vor allem auch in der Liebe zu und der Achtung vor dem Staatsoberhaupte, „als der verdichteten Vergeistigung des Staatsprozesses im idealen Sinne“ besteht; er scheint uns die beste Waffe im Kampfe gegen die extremen Parteien zu sein, eine Waffe, von der wir hoffen, dafs sie einst die Feuerprobe bestehen wird.

Es ist selbstverständlich, dafs die Schule das Vater-

landsgefühl nicht erst zu erzeugen braucht, dafs vielmehr von ihr nur eine Förderung und Vertiefung desselben erwartet werden darf. Familiensinn, Liebe zum Vaterhause, zur Heimat sind die ersten Quellen jenes eine gröfsere Gemeinschaft, das Volk, umspannenden Gefühls. Das Kind, dem sich der Arm einer Mutter liebevoll öffnete, der Knabe, der mit gleichalterigen Spielgenossen am Bache oder auf der Wiese sich tummelte, der im Walde auf Abenteuer ausging und dabei ein Stück der nächsten Umgebung seines elterlichen Wohnsitzes kennen und lieben lernte, der sinnend die Inschrift eines Denkmals seiner Vaterstadt, der mit Freuden den frommen Spruch über der Thür seines Vaterhauses oder anderer Häuser seines Heimatsdorfes entzifferte, der mit Andacht leuchtenden Auges der Erzählung seiner Mutter von der schönen Gräfin lauschte, die aus heifser Liebe zu ihrem nach dem gelobten Lande wallenden Manne sich schier zu Tode weinte, aus deren Thränen jene Quelle entstand, die noch jetzt im Winter nie zufriert und an der das nach Nahrung verlangende Wild selbst in härtester Winterkälte noch grünes, saftiges Gras findet, der ältere Geschwister mit Ehrfurcht ein Lutherbild wie eines Heiligen Bild betrachten sah, ist mit so vielen und starken Fäden an den heimatlichen Boden geheftet, dafs die Schule patriotische Gefühle durch den Geschichts-Unterricht nicht erst vollständig neu zu erzeugen braucht. Sie sind in gewissem Grade schon vorhanden; „denn die Quelle des Patriotismus, welcher seiner ersten Bedeutung nach Liebe zur Nation ist, ist gar nicht die Geschichte, sondern z. B. bei Ackerbau treibenden Völkern das Heimatsgefühl, bei den Juden die Gemeinde. Von diesen beiden Quellen aus erweitert sich das Gefühl der Zugehörigkeit zu den Seinen zur Solidarität mit der ganzen Nation . . ." Der Geschichts-Unterricht kann nur eine Beförderuug, eine Erweiterung und Vertiefung jener Gefühle herbeiführen, er soll sie gewissermafsen bewufst machen, dafs der Zögling sich mit voller Überzeugung einen Deutschen nenne, sein Patriotismus erstarke zu einem Patriotismus der That.

Hat der Geschichts-Unterricht aus diesem Grunde überall ein bewufstes Mitthun und Mithandeln vorzubereiten, so haben die volkswirtschaftlichen, gesetzes- und verfassungskundlichen Belehrungen, wie sie von *Dörpfeld* für die Volksschule und neuerdings auch für das Gymnasium (vergl. *Frick,* Lehrproben und Lehrgänge: Die soziale Frage der neuesten Zeit und ihre Behandlung auf höheren Schulen) versucht worden sind, ohne Zweifel eine Existenzberechtigung in den Lehrplänen unserer Schulen, höherer wie niederer. Sind sie doch in vorzüglicher Weise geeignet, ein klares Bild der innern Verhältnisse unseres Vaterlandes zu bieten, ein bewufstes Mitthun und Mithandeln der künftigen Staatsbürger zu ermöglichen. Es ist selbstverständlich, dafs sie nur im engsten Zusammenhang mit der Geschichte aufzutreten haben; jede andere Konzentration erscheint mir als unnatürlich und darum z. B. der von *Patuschka* gemachte Versuch, gesetzeskundliche Belehrungen, wissenswerte Gesetzesparagraphen an Katechismusstoffe (die 10 Gebote und ihre Behandlung) anzuschliefsen, als verfehlt. Es giebt nur eine Möglichkeit eines natürlichen Ausschlusses: diese entsteht allein bei der Behandlung der Thatsache der Wiederaufrichtung des deutschen Reiches 1871. Ist der Schüler gewohnt, immer auch nach den geschichtlichen Grundlagen einer Staatsform zu fragen, wurde er bereits an verschiedenen Punkten der geschichtlichen Entwickelung unseres Staatswesens auf die Frage nach der Verfassung mit Nachdruck hingewiesen, lernte er etwa Gefolgschafts-, Lehenswesen, Ständeverfassung, Absolutismus, Konstitutionalismus immer in lebensvollem Zusammenhange mit der politischen Geschichte als die grofsen Entwickelungsphasen des Staatsprozesses kennen, so mufs ihm, wenn er den gewaltigen Bau des neuen deutschen Reiches aufgerichtet sieht, eine Betrachtung über die verfassungsrechtlichen Grundlagen, auf denen dieser Neubau ruht, etwas Natürliches, Notwendiges, Willkommenes sein.

Wie weit derartige Belehrungen allerdings auszudehnen sind, wird erst auf Grund längerer praktischer Erfahrung

festgestellt werden können. Die Darstellung der sozialistischen Lehren in höheren Klassen des Gymnasiums zum Zwecke der Bekämpfung jener und der Wappnung des jungen Menschen gegen die Sozialdemokratie soll hie und da Erscheinungen im Gefolge gehabt haben, die zu bedenken geben, ob hier nicht gröfsere Beschränkung und vorsichtigeres Vorgehen am Platze wären. Überhaupt kann gerade hier rasches Reformieren mehr schaden als nützen, und ein besonnenes, die Folgen nach allen Seiten hin erwägendes Handeln ist dringend geboten. Es mufs, ehe man einen praktischen Versuch wagt, die Sache wenigstens so weit erwogen sein, dafs dieser kein blofses Experiment mehr ist. Mir scheint die ganze Bewegung noch zu neu zu sein, als dafs ein praktischer Versuch gegenwärtig mehr als Experiment sein könnte. Dafs auch bei gründlicherem Ausbau dieser jüngsten Schulwissenschaften genug des Experimentierens übrig bleiben, dafs in vielen Fällen ohne Experiment die wünschenswerte Klarheit über diesen oder jenen fraglichen Punkt gar nicht zu erreichen sein wird, weil die Praxis immer erst die Theorie als richtig zu erweisen hat, liegt in der Natur der Sache. Kein Mensch wird wirklich erfahren, was er nicht versuchte; am grünen Tisch entstandene Präparationen liefern für diese Wahrheit Beweise übergenug.

Der geeignete Ort für Versuche, die die Möglichkeit der Einführbarkeit der obengenannten Lehrfächer, auch den Umfang, mit welchem sie für gewisse Stufen des Unterrichts auftreten können, erweisen sollen, sind Seminarübungsschulen und Übungsschulen an Pädagogischen Universitätsseminaren. Einmal können hier derartige Versuche unter den Augen gewiegter Theoretiker und Praktiker vorgenommen werden; dann aber vermögen diese Anstalten zufolge der sorgfältigen Beobachtung, die jedem einzelnen Schüler nicht nur während der Schulzeit, sondern auch über die Schulzeit hinaus gewidmet werden kann, zufolge der innigen Verbindung, die jene Anstalten mit dem Hause suchen, die Wirkungen solcher Belehrungen viel leichter kontrollieren. Bei all diesen Ver-

suchen aber dürfte eins nicht aufser acht gelassen werden. Nicht so sehr darauf dürfte es ankommen, dafs der Schüler die Gesetze wisse, als vielmehr darauf, dafs er ihren Geist erfasse. Ein solches Erfassen im Geiste wird ein gutes Stück der Bildung ausmachen, die das kommende 20. Jahrhundert, das vorwiegend sozial-politisch sein wird, von jedem Einzelnen fordert. Wir sind am Schlusse unserer Ausführungen. Es erübrigt nur noch, unseren Standpunkt in wenigen knappen Sätzen zusammenzufassen:

1. Der Geschichts-Unterricht mufs wie jeder andere Unterricht im Lehrplane der Erziehungsschule unter dem Gesichtspunkte der Erziehung betrachtet werden. Er darf sich, wenn er erziehender Wirkungen sicher sein will, nicht begnügen mit der Übermittelung blofser Thatsachen; die Wirkungen der Thatsachen an sich sind immer nur zufällige; mit dem aber, was zufällig ist, darf sich die Erziehung niemals zufriedenstellen. Sie hat Veranstaltungen zu treffen, die den Zweck haben, eine wirklich historische Auffassung der Thatsachen, sittliche Einsicht in die vorliegenden Willensverhältnisse und Teilnahme an Personen und Sachen zu erzeugen. Ohne diese Veranstaltungen ist der Geschichts-Unterricht „Wissens“- aber nicht „Willenssache“ und ohne erziehenden Wert.

2. Eine Übermittelung von Thatsachen an sich ist psychologisch undenkbar, da zufolge der Teilnahme, zu der Handlungen der Menschen viel stärker anregen, als das angeschaute Naturding, bei der historischen Reproduktion die Lehrerindividualität immer sich geltend machen wird.

3. Im Interesse der unmittelbaren Erziehung (Zucht) müssen diese Wirkungen des Persönlichen immer zur Geltung kommen. Der durch den Geschichts-Unterricht zu erzeugende Enthusiasmus entzündet sich vor allen Dingen mit an einer kräftigen Lehrerindividualität.

4. Das Persönliche darf sich indessen nur in gewissen Grenzen offenbaren. Ausgeschlossen ist die Aufprägung eines bestimmten Parteistandpunktes. Eine unmittelbare Bekämpfung der Sozialdemokratie als Partei mufs der Geschichts-Unterricht ablehnen. Was er gegen sie zu leisten vermag, besteht vor-

zugsweise in der Erzeugung und Befestigung der Ansicht, dafs die auf die sozialen Körperschaften gerichteten Handlungen des Einzelnen mit ethischen Mafsstäben gemessen werden müssen. Die Nichtausführbarkeit des sozialdemokratischen Parteiprogrammes zu erweisen, mufs von rein sachlichen Betrachtungen erwartet werden. Ein bewufstes Mitthun und Mithandeln wird unterstützt durch volkswirtschaftliche, gesetzes- und verfassungskundliche Belehrungen, die im engsten Anschlufs an die Geschichte selbst aufzutreten haben.

Nachtrag

Im ersten Teile der vorliegenden Arbeit mufste ich eine Frage berühren, die inzwischen auch von anderer Seite Beantwortung gefunden hat, die Frage nämlich, ob und inwieweit die relative Wertschätzung im Geschichtsunterricht verwendbar sei. Im Märzheft der „Neuen Bahnen", Jahrg. 95, erschien ein Aufsatz von Seminarlehrer *A. Bär*-Weimar, in welchem aufs entschiedenste der Grundsatz vertreten wird, dafs Geschichte sich an sich selbst zu messen habe und ein von aufsen an die geschichtlichen Thatsachen herantretendes Moralsystem nur zu einer Verzerrung der Geschichte führe. Eine andere Arbeit „Über den Zweck des Geschichts-Unterrichts" von Dr. *Göpfert*, erschienen im Jahrb. d. Vereins f. w. Pädagogik, Jahrg. 1895, behandelt dieselbe Frage und auch im III. Bd., 1. Abteil. des Handbuchs der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen (herausgeg. von Dr. *Baumeister*) ist sie in den Ausführungen des Direktors *Jäger*-Köln berührt. Weiter wird auch in der Abhandlung von *H. Brettschneider* „Zum Unterricht in der Geschichte" (Halle, 1895) Stellung zu ihr genommen. Leider war der vorliegende Aufsatz schon im Druck, als die erwähnten Arbeiten erschienen, und die Benutzung derselben nicht mehr möglich. Ich kann deshalb hier nur in einem kurzen Nachtrage auf sie verweisen.

Die gestellte Frage trifft in ihrem innersten Kerne mit einer andern zusammen, über die zuerst einmal Klarheit geschafft werden mufs, ehe weiter diskutiert werden kann, mit der Frage nämlich, ob das Sittliche als etwas Werdendes, wie eine Tagesmeinung sich Entwickelndes oder als etwas

Unbedingt-Seiendes, Absolutes zu betrachten sei. Es mufs berufenern Männern überlassen bleiben, eine so tiefgreifende, den Lebensnerv unserer Persönlichkeit berührende Frage zu entscheiden. Wie man hört, wird der Verein der Herbartfreunde in Thüringen Ostern 1896 über diesen Punkt im Anschlufs an die *Bär*schen Auseinandersetzungen verhandeln. Man darf seiner Sitzung mit Spannung entgegensehen. Indessen seien doch einige Bemerkungen gestattet:

Wenn man die Beurteilung geschichtlicher Dinge nach relativen Mafsstäben fordert, so hat man die Pflicht — und sei es zunächst nur in allgemeinen Umrissen — ein System von Grundsätzen für die relative Wertschätzung aufzustellen. Die Geschichtswissenschaft ist bis jetzt noch nicht zu einem solchen gelangt. Wäre sie das, so wäre es wohl kaum denkbar, wie noch immer die Urteile über gewisse Personen, wie Bonifatius, Heinrich IV., Wallenstein, Gustav Adolf u. s. w., so weit auseinandergehen können, als thatsächlich der Fall ist. Und wenn dieses System gefunden wäre, welchen Wert könnte es für den Einzelnen haben? Glaubt man wirklich, dafs ein chilenischer oder brasilianischer Staatsmann aus der Geschichte der französischen Revolution lernen könne, wie er sich bei einer Revolution, die heute oder morgen in Chile oder Brasilien ausbricht, zu verhalten habe? Ich glaube kaum. Er hat als Chilene oder als Brasilianer unter so ganz anderen Verhältnissen zu handeln, dafs es dem kühnen Wurfe seines Geistes überlassen bleiben mufs, wie er sich entscheidet. Ich hörte einmal von Prof. *Lorenz* das Wort, dafs gerade aus der Geschichte der Revolutionen die Staatsmänner am wenigsten gelernt hätten. Und das ist begreiflich; denn es giebt eben keinen Katechismus politischer Vorschriften, wohl aber einen Katechismus sittlicher unveränderlicher Wahrheiten. (Vergl. Dr. *A. Göpfert.* Jahrb. 1895. S. 144.)

Mit der Unklarheit über die zu handhabenden Mafsstäbe*) aber sind die Schwierigkeiten der relativen Wert-

*) Ich kann mir denken, dafs zufolge dieser Unklarheit die relative Wertschätzung oft von einem bestimmten politischen Parteistandpunkte beeinflufst ist. Das absolute Werturteil schliefst diese Gefahr aus, denn die Ethik steht über den Parteien, sie gilt allgemein.

schätzung keineswegs erschöpft. Eine nicht weg zu leugnende Gefahr entsteht namentlich dann, wenn eine Handlung zu beurteilen ist, die das Staatsinteresse zu fordern schien, die aber mit den Forderungen menschlicher Ethik im grassesten Widerspruch steht. Wer einer relativen Wertschätzung huldigt, mufs selbst die Grausamkeiten der Bartholomäusnacht, die Dragonaden und Glaubensedikte Ludwig XIV. entschuldigen. Nicht das Verlangen nach einem blutigen Schauspiele, nicht um sich an dem Anblick verstümmelter Leichname zu weiden, wurden die Greuel der Ketzerverfolgungen von 1680 und 1685 heraufbeschworen, sondern in der Meinung, dafs man einem Staatszweck diene. Der Staat im Staate mufste vernichtet werden, wenn die Konzentration der Staatsgewalt in der Hand des Königs gelingen und die bisherige Staatsentwickelung nicht in Frage gestellt werden sollte. Auf diese Weise wird entschuldbar, oder doch erklärt und damit halb entschuldigt,*) was jeder Ethik Hohn spricht. Würde aber die ethische Beurteilung der relativen Wertschätzung nachhinken, wie es Seminarlehrer *Bär* zu fordern scheint, so glaube ich, mufs sich unserm Zögling notwendig die Erfahrung aufdrängen, dafs das Politisch-Wertvolle nicht immer auch ein Ethisch-Wertvolles zu sein braucht und die Politik etwas gut heifsen darf, was die Ethik verdammt.**) Wenn die Schule wirklich die Aufgabe hat, gesinnungstüchtige Leute heranzubilden, so kann kaum darüber gestritten werden, ob ein solcher Widerspruch

*) Alles erklären heifst alles verzeihen.

**) Diese Art der Beurteilung, fürchte ich, kann der Macchiavellistischen Betrachtungsweise politischer Dinge äufserst nahe kommen. Der Florentiner Staatsmann erlaubt jede Unthat, am Einzelnen verübt, wenn sie Mitleid mit dem Ganzen bedeutet. Grausamkeiten werden gut geheifsen, wenn die Politik sie zu fordern scheint. Die Kunst des Erfolges ist ihm bei allen Mafsnahmen eigentlicher Zweck. Zu diesen Ansichten bildet die in der Tiefe wurzelnde Überzeugung von der Verworfenheit der Menschennatur einen Hintergrund, auf welchem selbst die gemeinsten Verbrechen, da sie ja dort nur niederträchtigen Pöbel treffen, in milderem Lichte erscheinen; denn nach *Macchiavelli* giebt es in der Welt nur Pöbel. „Im allgemeinen“, heifst es bei ihm, „ist der

in die Schule hineingetragen werden darf. Ist man darüber klar, dafs in der Schule der Schüler und nicht die Wissenschaft als Hauptsache zu gelten habe (vergl. Dr. *Göpfert*: Jahrb. d. V. f. w. Päd. 1895 S. 145), so wird man sich über die gestellte Frage mit Direktor *O. Jäger* dahin entscheiden:

„Denn wenn wir auch alles Predigen, alles tendenziöse sogenannte Pflegen der Vaterlandsliebe und aller möglichen sonstigen Tugenden im Geschichts-Unterricht abweisen, wenn wir durch alle Stufen verlangen, dafs dieser Unterricht vor allem wahr sei, also von den Übertreibungen des Schmeichlers und Optimisten, wie des pessimistischen Rigoristen sich fern halte, so sind wir doch nicht gemeint, für den Gymnasialunterricht gerade auf diesem Gebiete auf die Forderung zu verzichten, dafs überall die menschlichen Dinge, die er uns vorführt, unter den Gesichtspunkt der Freiheit und der Verantwortung gestellt werden, und, was daraus folgt, dafs man das Moralisch-Häfsliche und Verwerfliche nicht mit beschönigendem Namen bezeichne. „Alles erklären heifst alles verzeihen", ist ein in unserer weichlichen Zeit bekanntlich sehr beliebtes Wort: im Gegensatz dazu wollen wir den Geschichtslehrer an unseren Gymnasien und den ihnen entsprechenden Anstalten zum Schlusse noch darauf aufmerksam machen, dafs sein Unterricht nur dann fruchtbringend gewesen ist, wenn er bei der Mehrzahl seiner Schüler eine Neigung zu strengem Urteile in ethischen Dingen hinterläfst, und dafs wir es lieber sehen, wenn er dabei in der Weise

Mensch undankbar, wankelmütig, feig, heuchlerisch und gewinnsüchtig." Ich sage nicht, dafs die relative Beurteilung geschichtlicher Dinge in dieses Macchiavellistische Fahrwasser geraten mufs, ich fürchte aber, dafs sie hineingeraten kann. Die Geschichte wäre dann nur eine Illustration zur *Nietzsche*schen Moralphilosophie, die eine Herren- und eine Knechtsmoral unterscheidet, die als einen ihrer Imperative die Forderung aufstellt: „Habe kein Mitleid" und sich im IV. Teile des „Also sprach Zarathustra" zu dem Satz versteigt: „An seinem Mitleid ist Gott selbst gestorben." Vergl. *G. Stöckert*, Ueber den Bildungswert der Geschichte. Berlin 1892.

des alten *Chr. Fr. Schlosser* als in der *Rankes* über das juste milieu hinausgeht . .“ Ich schliefse meinen Nachtrag mit einem Wort desselben Verfassers: „Der Religionsunterricht giebt dem Schüler eine, seine Philosophie der Geschichte, — das philosophische Moment oder Ferment zu seinem geschichtlichen Wissen.“

III

Neue Aufgaben auf dem Gebiete des christlichen Religions-Unterrichts *)

von

Dr. **Hermann Lietz** Licentiat der Theologie

Inhalt:

Einleitung

Nirgends befindet man sich heute auf dem weiten Gebiete der Didaktik auf so unsicherem Boden, als im Religions-

---

*) Diese Arbeit ist als ein Versuch anzusehen, den christlichen Religionsunterricht vor allem in Bezug auf Stoff-Auswahl und Anordnung in neue Bahnen zu lenken. Sie wird bei der Bewegung, die auf diesem wichtigen Gebiet gegenwärtig herrscht, für viele Leser von besonderem Interesse sein. D. H.

Unterrichte. Nicht nur eine scheinbar gesicherte Methode ist hier immer neuen Angriffen ausgesetzt, sondern vor allem ist wiederholt der Vorschlag gemacht worden, den bisher behandelten Unterrichtsstoff zum gröfseren oder geringeren Teil als Ballast den Wellen preiszugeben. Und zwar raten die, von denen wir hier reden, in bester Absicht. Sie wollen an ihrem Teile das sturmbedrängte Schiff der Kirche retten, wollen an Stelle der heutigen religiös-sittlichen Gleichgiltigkeit oder gar der Feindschaft gegen alles, was mit Gott oder Jesus in Beziehung steht, eine Erneuerung religiös-sittlichen Lebens anbahnen helfen. Auch kann man nicht sagen, dafs diese in der Stunde der Gefahr sich anbietenden Männer nur den guten Willen besitzen; auch Erfahrung und ausdauernden Mut wird man manchem unter ihnen nicht absprechen können.

Solche Gedanken kommen uns, wenn wir hinblicken auf die erhebliche Anzahl von Reformvorschlägen für den christlichen Religionsunterricht. Wenn die religiöse Gewifsheit in unserem gesamten Volksleben nicht selber in Frage gestellt wäre, sich in einer scharfen Krisis befände, würden wir diese Menge von Ärzten und Rezepten nicht vor uns sehen.

Man gestatte uns, einen Augenblick im Bilde zu verweilen, damit wir die Meinung der Ärzte von der Krankheit des Patienten, ihrer Ursachen, die Mittel ihrer Besserung kennen lernen.

Die Krankheit, so hören wir die Entschiedenen unter ihnen rufen, rühre von ungeeigneter Nahrung her. Sie könne nur beseitigt werden, wenn diese ganz oder zum gröfsten Teil aufgegeben und durch andere, dem Organismus des Kranken entsprechendere ersetzt würde. Es müsse somit eine Radikalkur erfolgen. Anderen unter ihnen erscheint diese Kur als zu gefährlich. Sie glauben keine Sicherheit dafür zu haben, dafs das Entziehen der alten Nahrung nicht schaden, und dafs die neue Nahrung besser bekommen wird. Sie wollen die alte nicht völlig verwerfen, sondern nur in anderer Zubereitung, anderer Aufeinanderfolge und in geringerer Dosis verabfolgen.

Der Kundige wird inzwischen sicher unsere Gedanken des Bildes entkleidet und sich einerseits in jene didaktischen Bestrebungen hineinversetzt haben, welche einen grofsen, man kann wohl sagen den gröfseren Teil des bisher benutzten Stoffes: den Katechismus und das ganze alte Testament aus dem Religions-Unterricht entfernen wollen; auf der anderen Seite wird er an diejenigen gedacht haben, denen diese Vorschläge zu weit zu gehen scheinen und die dann beide Stoffe zwar beibehalten, doch anders wie bisher darbieten wollen.

Aber die Bewegung innerhalb des Religions-Unterrichts erstreckt sich nicht nur auf diese beiden Punkte. Auch gegen andere bisher scheinbar feste Positionen wird der Angriff gerichtet. Selbst den Unterricht im Neuen Testament, besonders im Leben Jesu, will man einer durchgreifenden Änderung unterziehen.

Alle drei Positionen, gegen die der Vorstofs ergeht: Katechismus-, alttestamentlicher-, bisheriger Leben-Jesu-Unterricht sind unserer Meinung nach allerdings äufserst schwach und werden sich kaum auf die Dauer in ihrer bisherigen Gestaltung halten können.

I Der Katechismus im Religions-Unterricht

Schon sehen wir denn auch die erste unter den drei Positionen stark erschüttert. Der Katechismus als religiöses Schulbuch findet immer weniger Verteidiger, die ihr pädagogisches Gewicht in die Wagschale werfen können. Man kann nicht leugnen, dafs die zehn Gebote nicht nur eine negative und darum wenig ideale und wirkungsvolle, sondern auch noch dazu eine verwerflich eudämonistische Moral lehren, welcher die Propheten und Philosophen aller Zeiten und Völker, besonders Jesus von Nazareth, eine höhere, edlere entgegengestellt haben. Dazu kommt, dafs das zweite Hauptstück, das sogenannte Apostolikum, in unserer Zeit dem Ansturm nicht nur der Vernunft, sondern auch der frommen Moral nur dadurch nicht unterlegen ist, dafs politische und kirchenregimentliche Machthaber ihr „quos ego!“ erschallen liefsen.

Wer die Grundlagen einfacher, christlicher, unserer Zeit

entsprechender Frömmigkeit suchen will, wird hier ziemlich vergeblich sich umsehen und dafür nur die Keime finden, aus denen sich unheilvolle Dogmen später entwickelt haben (Trinitätslehre, Zweinaturenlehre von Christo, Persönlichkeit und Gottheit des heiligen Geistes, Auferstehung des Fleisches u. s. w.), von denen in weiten gut christlichen Kreisen heute kein einziges mehr anerkannt wird, und durch deren Betonung immer breitere Volksschichten der Religion entfremdet werden.

Das dritte Hauptstück, das Vaterunser, dieses schönste Bruchstück im ganzen Katechismus, brauchen wir nicht erst in ihm zu suchen; wir haben es im lebendigen Zusammenhang mit der Person, die es gebetet — die aber nicht von ihm wollte, dafs es zur Formel werde — im Neuen Testamente.

Das vierte und fünfte Hauptstück führen uns in der Auffassung, in der *Luther* sie bietet, aus dem Gebiet schlichter, der Vernunft nicht widerstreitender Frömmigkeit in das der Mystik. Oder ist nicht eine den Glauben und die Seligkeit bei unmündigen Kindern wirkende Wasserbesprengung ein mystischer Vorgang, ebenso wie das Essen des Leibes und und Trinken des Blutes Jesu bei, mit und unter dem Essen von Brot und Trinken von Wein? Pafst somit der Inhalt des Katechismus nicht mehr für die Reife unserer heutigen Frömmigkeit, so können wir ihn dann schon ehrlicherweise nicht mehr im Religions-Unterrichte beibehalten. Wir brauchen gar nicht einmal seine pädagogisch ungeeignete Form ins Feld gegen ihn zu führen.

Mag der Katechismus *Luthers*, dessen grofse geschichtliche Bedeutung wir nicht im geringsten verkennen, als religiöses Volksbuch fortbestehen, so lange er seine innere Stärke erweist. Nur als eins der hauptsächlichsten religiösen Unterweisungsbücher für die Jugend erhalte man ihn nicht zwangsweise künstlich am Dasein. Wo sind die Kinder, die Freude an diesem Buch hätten? Unlust gegenüber der religiösen Unterweisung ist das hauptsächlichste Gefühl, das er erzeugt.

II Reform des alttestamentlichen Unterrichts

Wenn so der Katechismus im Religions-Unterricht im Verschwinden oder im Weichen begriffen ist, mufs da nicht auf die für unseren Zweck übrigbleibenden Stoffe ein um so schwereres Gewicht fallen?

Diese sind vor allem die biblischen Geschichten des alten und neuen Testaments.

1 Der alttestamentliche Stoff mit Ausnahme der prophetischen Bücher

Wird nicht wenigstens dem Alten Testament ein ähnliches Schicksal beschieden sein, als das ist, welches den Katechismus bedroht? Ich wage die Frage heute weder zu bejahen, noch zu verneinen. Meiner Meinung nach haben wir das 1893 erschienene Buch: „Das Judenchristentum in der religiösen Volkserziehung des Protestantismus“, welches das alte Testament aus dem Religions-Unterricht entfernt wissen will, nur als einen Vorposten zu erblicken, dem zahlreichere kleinere Abteilungen folgen, und hinter dem vielleicht über kurz oder lang eine starke Armee marschieren wird. Und ich meine weiter, man darf die Bedeutung dieses Vorpostens nicht zu gering anschlagen. Er schaut scharf aus, weifs geschickt zu zielen und hat unsere Blöfsen bereits ziemlich alle entdeckt. Die Wahrscheinlichkeit spricht dafür, dafs wir den sich um ihn scharenden Truppen unterliegen werden, wenn wir ihn sorglos in unserem nur scheinbar sicheren Lager kaum beachten oder etwa gar belächeln. Vielleicht oder wahrscheinlich kann uns nur eins aus der Gefahr retten, nämlich dies: Schleunigst unsere Stellung gegen eine bessere zu vertauschen.

Gegen den bisherigen alttestamentlichen Religions-Unterricht ist ebenso, wie gegen den Katechismus-Unterricht schweres Geschütz aufgefahren. Schauen wir uns die feindlichen Batterieen etwas genauer an.

Der gröfste Teil des alten Testaments führt in eine dem kindlichen Vorstellungskreis fremde Welt, die ihm nur mit gröfster Mühe anschaulich zu machen ist. Religiös

und besonders moralisch Bedenklichem begegnen wir auf Schritt und Tritt. Wir müssen in einem fort weglassen und so den Zusammenhang stören, oder uns mit Umdeutungen und Verdrehungen behelfen, bei denen besonders unser wissenschaftliches Gewissen lauter oder leiser schlägt. Dazu ist sehr vieles gänzlich belanglos für die religiös-sittliche, gar nicht zu gedenken für die christliche Charakterbildung; es hat höchstens kultur-historischen Wert. Und auch in dieser Beziehung bieten bis heute zumeist behandelte Stoffe, z. B. die Richter- und Königszeit, unschöne und für das Kind unpassende kulturhistorische Bilder. Gegenüber dem fremden, weit entlegenen, mit dem wir unsere Schüler verhältnismäſsig sehr lange beschäftigen, muſs unser nationales und christliches Element entschieden zu kurz kommen.

Vermögen diese Gründe uns einzuschüchtern oder können wir uns auf stärkere, diesen gegenüberstehende verlassen?

Ich meinerseits gebe die vorgebrachten Bedenken bereitwilligst zu, gegenüber einem groſsen, ja dem weitaus gröſseren Teil des alttestamentlichen Stoffes. Und so lange wir diesen für die Schule ungeeigneten Stoff, der aber noch fast überall in Volks- und höherer Schule beibehalten wird, nicht einfach preisgeben, werden der Verfasser des Judenchristentums und seine Anhänger im Recht sein und Grund zum Krieg und Angriff haben.

Ich will sofort das, was fortzulassen ist, nennen, indem ich ausgehe von der Auswahl und Anordnung, wie sie in den gebräuchlichsten biblischen Geschichten beliebt ist.

Fast ausnahmslos gruppiert man den Stoff folgendermaſsen:

1. Urgeschichte: Schöpfung, Sündenfall u. s. w. bis Sintflut;
2. Patriarchengeschichte: Abraham, Isaak, Jakob, Joseph;
3. Richtergeschichte: Moses, Josua, die übrigen Richter;
4. Königsgeschichte: Saul, David, Salomo, Teilung des Reiches, Elias, Daniel.

In dieser Anordnung bietet man entweder alles nach einander, oder nach dem sogenannten Prinzip der konzen-

trischen Kreise zunächst um einige Geschichten aus je einer Periode und dann in der nächsten Klasse diese noch einmal und einige neue dazu.

Dies Prinzip der konzentrischen Kreise, das man fürs Alte und Neue Testament an Volks- und höheren Schulen anwendet, ist nach meiner Meinung unbrauchbar, weil es das Interesse der Kinder nicht steigert, sondern lähmt. Über der Langweile, die die Kinder bei der Wiederholung des schon Bekannten empfinden, vergeht ihnen die Lust am Neuen. Aufserdem wird die Aufzeigung eines geschichtlichen Entwickelungsganges bei so willkürlicher Wahl unmöglich.

Aber auch abgesehen von diesem verfehlten Prinzip ist diese Anordnung und Auswahl, die mechanisch der Bibel entlehnt ist, aus folgenden Gründen ungeeignet:

Es ist falsch, mit Schöpfungsgeschichte, Sündenfall etc. zu beginnen, da diese Erzählungen nicht nur für das erste, sondern auch noch für das dritte Schuljahr viel zu schwer sind. Eine Betrachtung darüber, wie wohl die Welt, der Mensch entstanden, pafst nicht fürs kindliche Gemüt, das nicht metaphysische Spekulationen über Werden und Vergehen anstellt, sondern sich unbefangen des Bestehenden freut. Der Gedanke eines Chaos, oder gar der überhaupt unfafsbare Gedanke eines Nichts ist dem Kinde erst recht unverständlich. Natürlich die Worte der Geschichte kann es mechanisch lernen, ob es Vorstellungen und Gedanken mit ihr zu verbinden vermag, ist mehr als fraglich.

Ähnliches, vielleicht hier nicht ganz so Durchschlagendes könnte man gegen die Geschichte vom Sündenfall vorbringen, besonders aber gegen die Erzählung von der zunehmenden Verderbnis der Menschen und von der Sintflut. Stärke und Umfang der hier beschriebenen Sünde und somit auch Strafe liegen noch ganz aufserhalb des Gesichtskreises der Kinder. Die Geschichtsphilosophie, die in diesen Mythen babylonischen Ursprungs zum Ausdruck gelangt, gehört auf eine spätere Stufe.

Somit wäre mit der Patriarchengeschichte zu beginnen. Doch ist der Wortlaut der Bibel hier ganz erheblich zu

kürzen. Von den Patriarchen wäre vielleicht Jakob, eine unserem christlich-nationalen Empfinden unsympathische Gestalt, ganz zu streichen. Aus dem Leben des Abraham, Isaak, Joseph ist das sittlich-religiös Bedenkliche (z. B. Verhalten Abrahams und Saras in Ägypten u. a.) und alles Wertlose zu entfernen. Aber auch bei gröfster Verkürzung des Stoffes kann man der Behandlung des Lebens eines Abraham, Isaak, Joseph in der Schule dennoch nicht mit ungeteilter, reiner Freude gegenüberstehen. Was soll der sechs-, sieben- oder achtjährige Knabe mit der Kinderlosigkeit Abrahams, um die sich bei ihm alles dreht, was gar mit der versuchten Opferung Isaaks, dieser unter allen Umständen jedem Kinde ungeheuerlich erscheinenden Forderung des blutdürstigen Jahve anfangen? Was mit dem versuchten Verbrechen im Hause Potiphars gegen Joseph, welches in diesem Fall den Angelpunkt für die folgenden Geschehnisse bildet?

Nach alle dem ergiebt sich, dafs die Patriarchengeschichten nur zum geringen Teil und nur in veränderter Form für das dritte Schuljahr geeignet sind. Für eine höhere Stufe sind sie aber ebenfalls wenig empfehlenswert, da auf dieser an Stelle der Sage besser die Geschichte tritt.

Noch schlimmer, als mit dem Stoff aus der Patriarchenzeit, steht es mit dem aus der Richter- und Königszeit bis zur Teilung des Reiches. Kann man ersteren in mancher Beziehung für den Knaben reizvoll, anregend gestalten, so bieten diese weiten Gebiete israelitischer Sage und Geschichte wenig dem Kinde Angemessenes.

Eine Ausnahme machen die Geschichte des Moses bis zum Auszug aus Ägypten, die Geschichte Sauls bis zu den ersten Jahren seiner Regierung und einiges aus der Geschichte Davids.

Dagegen ermöglicht uns die Bibel nicht ein anschauliches, spannendes Bild des Josua zu entwerfen. Aus dem Leben der sechs grofsen und sechs kleinen Richter erzählt uns die Bibel fast nur zusammenhanglose Einzelzüge, ausgenommen bei Simson, doch wird der Knabe mit diesem langhaarigen Recken, dem es nichts ausmacht, einige hundert zu

erschlagen, ja der deshalb womöglich noch gelobt wird, ebensowenig anzufangen, wie manche Gelehrte, die aus ihm einen Sonnengott oder sonst etwas Ähnliches machen.

Dazu kommt, dafs die ganze Zeit von Grausamkeiten, Unmenschlichkeiten, Roheiten strotzt, so wenig Edles, Hohes, Erhebendes aufzuweisen hat, dafs man bei aller Bemühung nicht einsehen kann, welchen Nutzen der Zögling von einem genauen Bild derselben haben sollte. Es ist eben die Zeit des Vertilgungskrieges eines eingeborenen Volkes durch ein fremdes eingewandertes und das Gerechtigkeitsgefühl auch des Kindes schon kann sich nur auf die Seite der grausam Ausgerotteten stellen; es steht verwundert dem blutdürstigen Gott gegenüber, der seinem Volke diesen aller Barmherzigkeit Hohn sprechenden Befehl giebt, für den nicht der geringste Grund ihm auf seine Frage angegeben werden kann.

Aus letzterem Grunde ist auch ein grofser Teil der Samuelis- und Sauls-Geschichte ungeeignet, in der erzählt wird, dafs Saul bei Gott und bei Samuel in Ungnade fällt, weil er nicht völlig unmenschlich gegen die besiegten Feinde gehandelt hat. Das Gerechtigkeitsgefühl des Kindes kann hier wiederum auf seite des durch den Bibeltext verurteilten Saul stehen. Der Lehrer wird hier wie sonst oft dem alttestamentlichen Buchstaben folgend zum Verteidiger des Schlechten erniedrigt.

Auch die vielen Davidgeschichten sind auszuscheiden und zwar aus folgendem Grunde:

In den Davidgeschichten gehen ebenso wie in der Erzählung über Samuel und wie in allen fünf Büchern Mosis, in dem Buche Josua, dem Buch der Richter, den Büchern der Könige mehrere vielfach von einander abweichende, sich teilweise stark widersprechende Berichte nebeneinander her. So haben wir zwei ganz verschiedene Schöpfungsgeschichten, zwei verschiedene Sintflutsgeschichten, zwei verschiedene Josephgeschichten, Samuel in verschiedener Gestalt; zwei verschiedene Davide. Nach der älteren Quelle gelangt David als bekannter tapferer Krieger ins Haus des Königs Saul,

wird dessen Harfenspieler, Waffenträger, tötet als solcher einen oder mehrere starke Philister, erweckt durch seine Beliebtheit beim Volke den Argwohn des Königs, mufs fliehen, wird Räuberhauptmann im Gebirge, geht schliefslich zu den Philistern über, gewinnt mit List das Reich. Nach der zweiten jüngeren Quelle tötet er als kleiner Hirtenknabe, der keine Waffen tragen kann, den der König gar nicht kennt, den Riesen. Ein stärkerer Widerspruch, als der hier hervortretende, kann kaum gedacht werden. Was soll der Lehrer dem Knaben antworten, der ihn auf denselben aufmerksam macht? Die jüngere legendarische Fassung als Geschichte darzustellen wird das wissenschaftliche Gewissen des Lehrers nicht gestatten; und die ältere geschichtliche Gestalt des gewaltthätigen, schlauen, ehrgeizigen, blutdürstigen, wollüstigen, despotischen und schwachen David dürfte kaum von erziehlichem Werte für Zöglinge des vierten sowohl, wie der übrigen Schuljahre sein. Folglich ist David wohl lieber ganz aus dem Spiele zu lassen. Dieser Gestalt hat die geschichtliche Quellenkritik den Heiligenschein genommen, den die Legende auf ihn geworfen hatte. Die Kritik hat ihm auch nicht einen einzigen der ihm von der Legende zugeschriebenen Psalmen als sein geistiges Eigentum zu lassen vermocht.

Schauen wir uns den alttestamentlichen Stoff weiter an.

Das davidische Haus zur Zeit des alternden David und nach seinem Tode bildet mit seiner Weiberherrschaft einen moralischen Sumpf, dessen faule Luft zu atmen dem Kinde kaum zuträglich sein möchte. Die Palastintriguen, durch die ein Salomo auf den Thron kam, die orientalische Wollust und Prachtliebe, die sein und seines Reiches Ruin wurde, sind ungeeignete Erzählungen fürs Kind. Viel anderes wird uns aber von Salomo nicht erzählt.

Überhaupt sind in den Königsbüchern und in der Chronika äufserst wenige wirklich geschichtliche und für die Schule passende Erzählungen zu finden. Die Wissenschaft hat gezeigt, dafs diese Bücher unzuverlässige Tendenzschriften sind. Ihre Verfasser stehen als Historiker tief

unter den griechischen und römischen Geschichtschreibern. Ihr religiös-sittlicher Standpunkt ist eudämonistischer Materialismus der gröbsten Art. Sie wirken durch ihren endlosen chronologischen Schematismus ermüdend.

Von dem über die Königsbücher Gesagten nehme ich einige Geschichten über Elias und Elisa aus, die anschaulich und gut erzählt sind, aber über den Horizont des vierten Schuljahres hinausgehen und wegen der darin enthaltenen Wundergeschichten sowie der niedrigen sittlichen Stufe (Schlachtung der Baalspriester durch Elias) ungeeignet sind. Man könnte gegen den letzten meiner Gründe einwenden: Es scheine dieser Einwand von der falschen Voraussetzung auszugehen, als wolle nur das Ideale, Gute im religiös-sittlichen Unterweisungsstoff zur Darstellung gelangen. Doch ist dies ganz und gar nicht meine Ansicht. Nur darf derjenige, der dem Kinde als Held, als religiös-sittliches Vorbild hingestellt werden soll, nicht solche Thaten vollbringen, die ihn dem Kinde als verabscheuenswert erscheinen lassen. Ein Mann oder Jüngling kann einen Elias auch trotz solcher Greuelthat noch bewundern, indem er ihn nicht loslöst von der Kulturstufe, auf welcher er wirkt; ein Kind kann es nicht.

Aufser dem bisher besprochenen alttestamentlichen Stoff bieten unsere gebräuchlichen biblischen Geschichtsbücher und Präparationen noch eine Auswahl aus dem Buche Daniel. Mit dem Leben und Leiden dieses Mannes suchen sie die geschichtliche Zeit der Katastrophe Jerusalems durch die Babylonier zu veranschaulichen.

Hiergegen empört sich zunächst das wissenschaftliche Gewissen des kundigen Lehrers. Er weifs, dafs das Buch Daniel in die Zeit des Antiochus Epiphanes gehört, also in eine ca. 400 Jahre spätere Periode fällt, dafs die Geschichte von Daniel nur Einkleidung ist. Durch ein Beispiel der Glaubensstandhaftigkeit in Gefahr wollte der Verfasser die bedrängten Landsleute trösten. Er durfte ohne für sein Leben zu fürchten und ohne eine Flugschrift der Vernichtung durch die Gegner preiszugeben, nicht einen Zeit-

genossen wählen, mufste darum die ganze Begebenheit um 400 Jahre zurückdatieren.

Abgesehen von dieser wissenschaftlichen Schwierigkeit ist der Stoff auch wegen der Art der Wunder und Visionen für Kinder ungeeignet.

Wir blicken zurück. Wir haben den zusammenhängenden Stoff, den unser herkömmlicher alttestamentlicher Religionsunterricht benutzt, durchmustert und gefunden, dafs nur ein sehr kleiner Teil von ihm unbedenklich in den ersten vier Schuljahren behandelt werden kann.

Wir können hier absehen von einzelnen Sprüchen, Psalmworten etc., die man noch darbietet; denn hier besteht noch kein bestimmtes Prinzip der Auswahl und Vereinzeltes haftet nicht.

2 Die Propheten des alten Testaments im Religions-Unterrichte

Wenn wir mit dem bisher Ausgeführten ganz am Ende des alttestamentlichen Religionsstoffes ständen, so wäre das Alte Testament allerdings sehr dürftig weggekommen, und der Verfasser des Judenchristentums würde damit recht haben, dafs es so gut wie belanglos für den christlichen Religionsunterricht der Jugend sei.

Doch wir sind noch nicht am Ende. Denn der für die religiös-sittliche Charakterbildung weitaus wertvollste Stoff im Alten Testament ist bisher von uns ebensowenig berücksichtigt worden, wie er bis jetzt fast ausnahmslos im Religionsunterrichte in der Schule genügend benutzt wird. Ich meine die Hinterlassenschaft der Männer, welche den Wende- und Höhepunkt der israelitischen Geschichte ausmachen, der Propheten.

a) Stellung der Propheten in der israelitischen Religionsgeschichte

Eine geschichtliche Überlegung, die leider hier nur ganz kurz sein kann, wird uns zeigen, dafs die Propheten die eigentlichen Pfadfinder und die unermüdlichen Vorkämpfer der alttestamentlichen Religion und damit dem Christentum wegbereitende Geister sind.

Mit Moses beginnt das nationale Empfinden des Stammes. Er befreit das Volk aus der Knechtschaft, ist in erster Linie nationaler Vorkämpfer des Häufleins, dessen Stammesgott Jahve war oder wurde. In wilder, kriegerischer Zeit schafft sich der rauhe Nomadenstamm Raum in dem Kulturlande, in das er eingedrungen. Er vernichtete die eingeborenen Stämme und ihre Kultur. Dennoch wirkte letztere auf das Jahvevolk ein, als es mächtiger, — zum Königreich wurde. Nach den verhältnismäfsig grofsen Erfolgen eines Saul, David, Salomo folgte die Trennung. Das sich bildende stärkere nördliche Reich erlag bei seiner Verweichlichung, seinen ewigen dynastischen Revolutionen leicht den Assyrern 722, fast ohne religiöse oder nationale Spuren von sich zu hinterlassen.

Das kleinere südliche Juda hielt viel schlimmere und längere Stürme aus. Es überdauerte den Anprall der Assyrer, der Ägypter, der Babylonier, selbst eine fünfzigjährige Gefangenschaft, der Perser, der Ptolemäer, der Seleukiden, der Römer. Es bestand ungefähr 800 Jahre länger. Durch dies ist das Alte Testament entstanden, ist das Neue möglich geworden. —

Woher der Unterschied beider? Wodurch ist der Vorrang Judas bedingt? In erster Linie durch die Propheten.

Sie bewirkten oder versuchten wenigstens immer von neuem eine national-religiöse Wiedergeburt des Volkes. Sie führten das Volk von der niederen religiösen Stufe eines Monotheismus, der Jahve allerdings für den Gott Israels hielt, aber über andere Stämme andere schwächere oder stärkere Götter herrschen liefs, auf die höhere eines sittlichen Monotheismus, über den auch das Neue Testament nur in einem Punkte hinaus geschritten ist, der Idee der Väterlichkeit Gottes, obwohl auch diese von den Propheten schon mehrmals angedeutet wird.

Sie begründeten somit eine — man kann fast sagen — neue, die alttestamentliche Religion. Dafs dies der Fall, sieht man auch daraus, dafs sie einen neuen Kultus und eine neue Art der Sittlichkeit schufen. Das Opfer, die Feste

u. s. w. waren ihnen ganz gleichgiltig, ja sie wagten es öfters sie ausdrücklich zu verwerfen. Sie forderten dafür Herzensreinheit, Gerechtigkeit, Barmherzigkeit. Sie waren es, welche immer von neuem dem Volk den Mut verliehen zu glauben, zu hoffen auf eine bessere Zeit, zu vertrauen auf die Gerechtigkeit Gottes, der nur für den Augenblick seinem abgefallenen Volke zürne. Sie retteten das Volk vor unendlicher Übermacht der Feinde. Sie sind somit weltgeschichtliche Helden, sind die edelsten Männer — vor Jesus — die jenes Volk hervorgebracht hat, von denen ein grofser Teil der Erde die Religion empfangen sollte.

b) Die bisherige mangelhafte Berücksichtigung der Propheten im Religions-Unterricht

Von diesen grofsen Männern, ihrem Wirken, ihren Worten, Kämpfen, Leiden wird in der Schule nichts oder verschwindend wenig erzählt. Dafür wird die Stufe alttestamentlicher Religion ausführlich dargestellt, die sie bis auf den Tod bekämpften, die sie vernichtet wissen wollten, die vorprophetische Volksreligion.

Warum das? Haben sie etwa keine Zeugnisse von sich hinterlassen?

Gewifs! Wir haben Schriften, die zum Teil aus ihrer eigenen, zum Teil aus anderer Feder hervorgegangen und die mit oft hinreifsender Beredsamkeit, mit gewaltigem Pathos Zeugnis von ihrem starken, genialen, tiefen Denken, Fühlen und Wollen ablegen.

Ich nenne hier nur vier: Amos, Jesaia I (1—40), Jeremia, Jesaia II (40—66). Es mufs hinzugefügt werden, dafs der gröfste Teil der Psalmen, der in dem schönsten seines Inhalts den Stempel ihres Geistes trägt, in ihrem Sinne gedichtet ist; ebenso das Buch Hiob, das Buch Ruth.

Wie kommt es, dafs die Volksschule und, so müssen wir leider hinzufügen, auch zumeist die höheren Schulen, diesen Stoff bisher so gut wie nicht für den Religionsunterricht verwerten? Es scheint dies folgende Gründe zu haben:

Erstens genügt hier besonders die Luthersche Über-

setzung gar nicht, ist öfters mifsverständlich oder falsch und läfst so die Schönheit und Bedeutung nicht genug zur Geltung kommen. Sodann ist Jesaias lange unverständlich geblieben, weil das Buch in überlieferter Gestalt aus zwei verschiedenen, ungefähr 150 Jahre auseinanderliegenden Teilen besteht, die verschiedene Verfasser haben, und man es trotzdem immer für ein Ganzes hielt. — Auch der erste Teil, Kapitel 1—40, wird nicht verständlich, wenn nicht verschiedene kleinere Stücke herausgenommen und in spätere Zeit eingefügt werden. Ähnlich steht es bei Jeremia, bei dem der Stoff ziemlich ungeordnet ist. — Drittens kannte man die Zeitverhältnisse, die politischen Ereignisse, welche hineinspielen, nicht genau genug. — Viertens scheint über die Persönlichkeit und Schicksale der Propheten auf den ersten Blick wenig berichtet. Man mufs dies erst mühsam zusammensuchen. — Überhaupt mufste die Bedeutung der Propheten unerkannt bleiben, solange man der naiven, durch die Aufeinanderfolge und Einkleidungsform der alttestamentlichen Bücher nahegelegten ungeschichtlichen Auffassung huldigte, die Entwickelung des Volkes Israel sei in der Folge: Patriarchen, Gesetz, Ausbau des Gesetzes, Propheten verlaufen. Die Bedeutung der letzteren tritt sofort ins hellste Licht, sowie man die herkömmliche Reihenfolge umkehrt und auf das Zeitalter der Sage (Patriarchen) folgen läfst:

1. Die von Moses begründete Volksreligion: Henotheismus; überall Opfer.

2. Reformation der Volksreligion durch die Propheten; ethischer Monotheismus; Beschränkung, und Beseitigung des Opfers und der alten Naturfeste. Dafür Betonung der sittlichen Gesinnung und der sittlichen That.

3. Zeitalter des Nomismus, des Gesetzestums an Stelle des Prophetismus, der Priester an Stelle der Propheten, Beschränkung des Kultus auf Jerusalem.

Erst in dieser Folge wird uns der Kampf, überhaupt die Bedeutung der Propheten verständlich.

c) Die dringenden pädagogischen Aufgaben

Es gilt jetzt die Propheten für den Religionsunterricht zu verwerten. Dazu sind allerdings noch mehrere Vorarbeiten nötig.

Zuerst eine Auswahl des Stoffes. Es kommen unserer Meinung nach besonders in Betracht: Amos, Jesaia, (1—40), Jeremia, Jesaia II. Aus diesen vier ist das religiös-sittlich Wertvolle und den Kindern Verständliche auszuwählen.

Sodann eine Anordnung des Stoffes: Zunächst mufs mit der Person des betreffenden Propheten bekannt gemacht und alles auf sein Leben Bezügliche vorangestellt werden. Darauf mufs seine religiös-politische Wirksamkeit in deutlichem Zusammenhang mit der geschichtlichen Lage dargestellt werden. Hierbei ist sachliche wie chronologische Reihenfolge zu beobachten; etwa die folgende:

a) Kampf gegen Mifsstände im Volke.

b) Vorgehen gegen Fehler in der Leitung der Politik des Staates.

c) Aufweisung des richtigen Weges, der religiös-sittlichen Neugeburt.

d) Erfolg und Mifserfolg.

Nachdem dies geschehen, ist ein dementsprechender Text mit Überschriften u. s. w. herzustellen für die Hand des Schülers und eine dazu passende Einführung in die geschichtlichen Verhältnisse, eine Präparation für den Lehrer. Der Anfang zu solcher ist bereits gemacht in dem höchst verdienstvollen und beachtungswerten Buche von Pfarrer Friedrich Steudel.*) Hier wird unter dem Motto: „Ich hab's gewagt!“ einmal wirklich Ernst damit gemacht, die Resultate der Wissenschaft in den Dienst des Religions-Unterrichts zu stellen. Dies Buch wird jedem Lehrer — für den Schüler würde es sich in vorliegender Form unserer

*) *Friedrich Steudel*, Der religiöse Jugendunterricht. Auf Grund der neuesten wissenschaftlichen Forschung. I. Die geschichtliche Grundlage. 1. Die göttliche Offenbarung im Alten Testament. Heilbronn, M. Kiebmann, 1895.

Meinung nach weniger eignen —, der sich ein geschichtliches Bild der israelitischen Religionsentwickelung verschaffen will, sehr gute Dienste leisten. Der Verfasser gliedert den Stoff in richtiger Weise: 1. Zeitalter der Helden, 2. David und Salomo, 3. das Zeitalter der Propheten, 4. Zeitalter der Priester. Er verlegt ebenso wie wir den Schwerpunkt in die Prophetie. — Mit dem Prophetismus werden die wahren Schätze des Alten Testaments erschlossen werden. Jetzt lassen wir die allerdings unter Staub und Rost liegenden Goldbarren unbeachtet beiseite liegen und begnügen uns mit der vergriffenen Nickelmünze, die freilich bequemer zu haben ist. Aber unser Fehler — der besonders darin liegt, die Resultate der wissenschaftlich-theologischen Forschung unbeachtet gelassen zu haben und weiter zu ignorieren — dieser unser Fehler rächt sich. Da wir nun das Minderwertige aus dem Alten Testamente dem Schüler bieten, so ruft man uns zu: Überhaupt weg mit diesem. Jetzt haben wir eine Antwort auf dies Feldgeschrei gefunden, das voraussichtlich bald noch stärker werden wird. Sie lautet: Dafs der Prophetismus, der Psalter, das Buch Hiob religiös-sittlich wertvolle Stoffe enthalten, wird auch der Verfasser des Judenchristentums nicht zu leugnen wagen; zeigen wir ihm, dafs wir diese Stoffe in einer dem Verständnis der Kinder passenden Form darzubieten die Kraft und den Mut haben.

Er antworte uns nicht: Die Stoffe sind religiös-sittlich wertvoll, aber die Form, in der sie gekleidet sind, ist zu schwer für Kinder. Darauf entgegnen wir: Für die Unterstufe allerdings; aber nicht für die obere. Denn die Propheten sind Volksredner. Sie reden allgemein-verständlich. Sie sind unendlich verständlicher und packender, als der weitaus gröfste Teil des Neuen Testaments, das jener Kritiker allein in der Schule neben modernen religiös-sittlichen Erzählungen beibehalten will.*) Diese Persönlichkeiten

* Mit dieser Forderung: Moderne, national-christliche Stoffe sind dem Kinde darzubieten, sind wir übrigens ganz einverstanden. Hier

sind aufserdem dem Knaben, dem Jünglinge aufserordentlich sympathisch zu gestalten, wenn nur der Lehrer mit ganzer Seele bei der Sache ist, und ein Hauch prophetischen Geistes ihn berührt hat. Das zeigt uns ein kurzer Blick auf den Charakter der Propheten.

d) Die Propheten als religiös-sittliche Charaktere und ihre charakterbildende Kraft

Amos, ein schlichter Landmann, der sein Vaterland Juda, Haus, Hof und Beruf verläfst, weil er den göttlichen Beruf in sich fühlt, seine Brüder im Norden aus dem Sumpf ihrer Sittenlosigkeit, ihrem grenzenlosen Leichtsinn herauszureifsen angesichts der drohenden, von Assur heraufziehenden Gewitterwolke; der sich nicht scheut, mit kühner Stirn allein entgegenzutreten der Gewissenlosigkeit der Juristen, der Schwelgerei und dem Frevel der reichen und trägen Machthaber, der Verblendung ihrer Priester — koste es auch sein Leben; er, der — ein Wunder möchte man es nennen, das unendlich gröfser ist als die üblichen Mirakel — der zuerst den grofsen Gedanken bringt von dem über alle Völker thronenden Jahve, der allein Recht und Gerechtigkeit will und das Herz anschaut. Jesaja, der mit unwiderstehlicher Beredsamkeit von Himmel und Erde sein Volk zur Bufse und zur Hoffnung ruft, der seinem König wie Volke in der Stunde der Gefahr, in der alle aufser ihm kleinmütig geworden sind, die Politik vorschreibt, die sie zu befolgen haben, dessen — weiter als das aller seiner Landsleute schauendes geistige Auge — hinausblickt über die Grenzen des engen Vaterlandes auf die mächtigen Weltreiche, mit dessen Gesandten er verhandelt, er der nur auf die Ehre, auf den sittlichen Dienst seines Gottes bedacht, stahlharten Herzens zu sein scheint und doch warm für sein Volk empfindet. Jeremia — neben der gröfsten Gestalt im Alten Testament, dem Jesaia, wohl die er-

das Richtige auszusuchen und in richtiger Form niederzulegen, auch das ist eine schöne und unbedingt notwendige Aufgabe, die ernsthaft in Angriff zu nehmen ist.

greifendste; der, mag er wollen oder nicht, mag er sich noch unglücklich dabei fühlen, mag sein weiches, tief mitleidendes Herz im tiefsten Schmerze aufschreien, mag er sich selbst und Jahve verfluchen — der dennoch nicht übertäuben kann die göttliche Stimme in ihm, die ihm zuruft, dafs er dazu da sei, eine „eiserne Mauer und eine eherne Säule“ (Jer. 1, 8) im Volke zu sein, das heranbrechende Verderben zu verkünden und dagegen ankämpfen, auch wenn es nicht nütze. — Fürwahr er litt solche Schmerzen fürs Volk, dafs seinem grofsen Geistesgenossen, der den Auszug der Perser und damit die Stunde der Befreiung des Volkes vorausschauen und seinen in der Trauer der Verbannung in Babel lebenden Landsleuten den ersten Strahl der Hoffnung ins Herz senden konnte (Jesaia 40—66) die gepeinigte und gemarterte Jeremiagestalt vorschwebte, als er (Kap. 53) das Leiden des gerechten Knechtes Gottes, seiner Propheten, und die Früchte dieses Landes in ergreifender Weise beschreibt: Diese Männer sollten ein deutsches jugendliches Gemüt kalt lassen, sollten für unsere Zeit nicht passen, die so unendlichfach jener ähnelt? Nein im Gegenteil, unsere Zeit braucht solche religiös-sittlichen Helden, wie sie es waren, und indem wir ihre idealen Gestalten — die natürlich wie alle Menschen auch menschliche Züge an sich tragen — unsern Zöglingen tief einzuprägen suchen, haben wir Lehrer die beste Gelegenheit, Charaktere zu bilden. Religion, die alle Gebiete des Lebens durchdringt, das ist es, was wir nötig haben. Hier tritt sie uns in Lapidarstil entgegen; freilich in anderer Weise, als wie sie Dogma und Priestertum, wie sie die politischen Machthaber so gern haben! Ein Amos, Jesaia, Jeremia, der grofse unbekannte Verfasser von Jesaia 41—66, ein Hiob — die Behauptung wagen wir kühnlich — werden dann noch reden, ihr Name wird dann noch gemeldet werden, wenn alle andern Gestalten des alten Testaments verstummt, versunken und vergessen sein werden.

e) Verhältnis zwischen den Propheten des alten Testaments und Jesu

Wenn wir somit eingehende Behandlung der prophetischen Perioden im Religions-Unterricht fordern, so haben wir dafür noch einen anderen Grund. Wir behaupten, dafs erst dem, der mit dem Wollen und Wirken dieser grofsen Geistesgenossen Jesu vertraut ist, volles Verständnis für des letzteren Person aufgeht. Hier liegt der Hauptfehler des Verfassers des „Judenchristentums“. Wer mit ihm das gesamte Alte Testament aus der Schule beseitigt, macht auch aus dem Neuen ein mit sieben Siegeln verschlossenes Buch. Jesus will der Messias sein, der Bringer des Reiches Gottes. Was ist denn der eine, was das andere? Jesus selbst sagt es nicht, nicht sagt es Johannes der Täufer, nicht Paulus. Alle setzen dies — wie alle anderen Begriffe, die sie fortwährend im Munde führen, z. B. Sohn Gottes, Menschensohn, Knecht Gottes u. s. w., — als etwas Bekanntes voraus. Woher Bekanntes? Aus dem Alten Testament (und der späteren apokalyptischen Litteratur, die jedoch für die Schule nicht in in Betracht kommt). Woher soll es aber der Schüler erfahren, wenn er vom Alten Testament nichts gehört hat? Das ist nicht abzusehen. Was der Ausspruch Jesu: „Ich bin der Messias“ bedeutet, das kann keiner verstehen und würdigen, der nicht eingeweiht ist in die unter schwerstem politischen und sozialem Unglück entstandene, damals ungefähr schon sieben Jahrhunderte hindurch gehegte Hoffnung des Volkes auf eine bessere, glücklichere Wendung seines Geschicks durch Jahves Eingreifen; auf eine ruhm- und machtvolle Zukunft des Volkes, wie man sie in davidischer Zeit zurückdatierte; auf eine Zeit, in der das hin- und hergeschleuderte Volk nicht mehr der Spielball der „heidnischen“ Weltreiche sein werde. Diese mit größter Zähigkeit, in stärkstem Idealismus, der das Gegenteil predigenden Wirklichkeit zum Trotz festgehaltene Hoffnung auf das mit dem „Tage Jahves“ kommende „Gottesreich“, mit dem die Weltreiche in Trümmern dahinsinken würden und das ein neuer David, ein neuer Gottes-

sohn, d. h. von Gott geliebter, gesandter, begnadigter König*) heraufführen würde: das war die gröfste That des Volkes, der es in erster Linie sein Überdauern aller Stürme verdankte. Diese That, diese Hoffnung: aus prophetischem Geiste war sie geboren.

Auch Jesus lebte und hoffte mit seinem Volke. Er fühlte sich als Bringer des von den Propheten verkündigten Reiches Gottes und trat dann mit dem Rufe auf: „Thut Bufse, denn das Himmelreich ist nahe herbeigekommen.“ Wie er die Idee vom Reich Gottes — auch im prophetischen Geiste — religiös-ethisch vertieft, und sich als gröfserer denn seine Vorläufer gezeigt hat, das gehört nicht hierher. Das aber sollte keiner verkennen, dafs seine Person ohne Rückgehen auf jene Vorläufer, auf den ganzen geschichtlichen Hintergrund völlig unverständlich bleibt. Mit dem Lernen unverstandener Worte will aber jeder auf Erziehung und Charakterbildung Anspruch machende Unterricht in allen Fächern brechen.

Über Jesus sprechen wollen ohne vorher von der früheren Herrlichkeit des Volkes, der Knechtschaft unter Assur, Babel, Syrien, Rom, kurz von der langen prophetischen und nachprophetischen Zeit eingehend gehandelt zu haben, hiefse dasselbe, wie über Armin und die Schlacht im Teutoburger Walde erzählen, ohne vorher ein Wort von der ehemaligen Freiheit der Germanen und der späteren Unterdrückung durch Rom zu sagen; hiefse dasselbe, wie lang und breit über die Freiheitskriege handeln, ohne ein einziges Jahr früherer preufsischer oder französischer Geschichte erwähnt zu haben. Für jeden Einsichtigen braucht es vollends keines Wortes zum Beweis dafür, dafs Paulus, der Hebräerbrief, die Apokalypse u. s. w. völlig unverstanden bleiben müssen für den, der das alte Testament nicht kennt. Paulus kennen lernen wollen, ohne vorher sich mit dem

*) Doch tritt das persönliche Moment („Der Messias“) hinter dem sachlichen „Das Reich Gottes“, „Der Tag Gottes“ im Alten Testament sehr zurück.

jüdischen Gesetz beschäftigt zu haben, wäre dasselbe, wie Luthers Geschichte darstellen wollen unter stetiger Nichtberücksichtigung des Katholizismus.

f) Verteilung des religiösen Unterrichtsstoffes auf die Schuljahre

Darf somit das Wertvollste aus dem alten Testament, vor allem der Prophetismus, nicht aus dem religiösen Jugendunterricht verschwinden, so darf doch diesem gegenüber das christliche Element, besonders das Leben Jesu nicht zu kurz kommen. Wir denken uns nach der Märchen- und Robinsonstufe und nach der Darbietung nationaler Sagenstoffe in den ersten drei Schuljahren, im vierten und etwa der ersten Hälfte des fünften das dem Kinde Angemessenste aus der Patriarchenzeit (Abraham z. T., Isaak, Jakob [sehr sorgfältige Auswahl!]) Joseph; ferner das Leben des Mose, weniges über Saul und David und die Teilung des Reichs. Dann in der zweiten Hälfte des fünften und im sechsten Schuljahr die prophetische Zeit, die Vorbereitung auf Jesus. Das siebente und achte Schuljahr bleibt dann dem Leben Jesu und der Geschichte von der Gründung der Kirche vorbehalten. In früheren Jahren ist der Zögling hierfür noch nicht reif. Es wird mit dem Zustand gerechnet, wie er sein sollte, leider nur zum geringen Teil besteht, dafs mit dem achten Schuljahr die Schule mit ihrer Arbeit am Zögling nicht ganz abbricht, sondern dafs auch für den Volksschüler in der Fortbildungsschule oder anderswo die religiös-sittliche Unterweisung noch fortgesetzt wird.

III Grundsätze des Leben-Jesu-Unterrichts

1 Grundsätze der Reform

Auch auf dem Gebiete des neutestamentlichen Religions-Unterrichts vollziehen sich starke Wandlungen. Vor allem gilt es neue Bahnen für den Leben-Jesu-Unterricht zu eröffnen. Mit Recht betont man, dafs in pragmatischer Weise der Entwickelungsgang Jesu gezeigt werden müsse. Das ist allerdings leichter gesagt, als gethan. Man wird hier voraus-

sichtlich noch längere Zeit tasten und besonders da bittere Erfahrungen machen, wo man glaubt, man brauche sich nur an die Evangelien zu halten. Denn diese — wir sehen natürlich hier vom geschichtsphilosophischen Johannesevangelium ab — bieten den Stoff ziemlich verworren und sind aufserdem schon stark dogmatisch beeinflufst. Zum Glück gilt letzteres mehr für die Geburt-, erste Jugend- und Auferstehungsgeschichte Jesu, weniger für die Geschichte seines Wirkens. Will man darum Jesu geschichtlichen Entwickelungsgang zeichnen, so hat man zunächst von der Geburt- und Auferstehungsgeschichte abzusehen und sich an die Zeit seines öffentlichen Auftretens zu halten. Diese liegt in ziemlich hellem Licht vor uns, während jene in tiefes Dunkel gehüllt wird, und die widerspruchsvollsten Berichte über sie nebeneinander hergehen.

Für diese Zeit des öffentlichen Auftretens Jesu gilt es den in den ersten drei Evangelien überlieferten Stoff zu ordnen. Anhaltspunkte dafür geben uns teils die Evangelien selber, teils mufs sie uns die Psychologie geben, wenn wir nicht Jesus wie einem grofsen Rätsel gegenüber stehen bleiben wollen. Es sind hier die Vorarbeiten der Leben-Jesu-forscher von den Pädagogen fleifsiger, als es bisher geschehen ist, zu benutzen, vor allem die Arbeiten von *Th. Keims* Leben Jesu an bis zu dem kürzlich erschienenen, für unsere Zwecke sehr brauchbaren und verdienstvollen Buch von *Fr. Nippold:* Der Entwickelungsgang des Lebens Jesu im Wortlaut der drei ersten Evangelien. Vom Beginn des öffentlichen Auftretens bis zum Beginn der Leidensgeschichte.*)

Im Anschlufs an solche Historiker ist das Leben Jesu in verschiedene Perioden zu teilen und in jede derselben ist der betreffende Evangelienstoff einzuordnen. Zwei grofse Perioden heben sich von einander ab: Eine, in welcher Jesus sich selbst noch nicht öffentlich als Messias bekennt und bekennen läfst, in welcher er auf die messianische Zeit nur vorbereitet, sein Volk religiös-sittlich zu heben, zur Bufse

*) Hamburg, *Gräfe* und *Sillem* 1895. M 4.

zu rufen sich müht; und die zweite, in der er offen als Messias ausgerufen wird und dies selber billigt.

Für diese Scheidung liegen in den Evangelien sehr viele Anhaltspunkte vor. Diese hier anzugeben, würde zu weit führen. Wir müssen darum auf die Darstellungen des Lebens Jesu verweisen. Als das den Wendepunkt bedingende, in ihm stehende Ereignis hebt sich in allen drei Evangelien das Petrusbekenntnis zu Cäsarea Philippi (Mc. 8, 27 ff.) ab. Es lassen sich von da aus auch nach den Schauplätzen eine Galiläische und eine Jerusalemer Periode auseinanderhalten.

So deutlich aus den Evangelien hervorgeht, dafs Jesus bis zum Ereignis von Cäsarea Philippi weder von den Jüngern, noch von seinen Familienangehörigen, noch vom übrigen Volk bis auf wenige Dämonische als Messias erkannt und begrüfst wird — und letzteren verbietet er stets hiervon zu reden — so wenig stimmen hiermit die Erzählungen über Jesu Geburt, Jugend und Taufe. Nach diesen wird er schon als Kind, dann sofort beim Beginn seiner Wirksamkeit weiteren Kreisen als Messias offenbart, von denen diese Kunde bald weiter dringen mufste. Wir haben also einen neuen Grund, auch die Taufgeschichte in der in den Evangelien vorliegenden Form vorläufig auszuscheiden. Wenn die Taufe Jesu sogleich bei seinem Auftreten erfolgte — und das ist wahrscheinlich —, so war sie wie die Johannistaufe überhaupt nur eine Bufstaufe. Ein Vorgang, durch den die Messianität Jesu diesem selbst und seinen Jüngern zur Gewifsheit wurde, gehört in die Tage von Cäsarea Philippi. Ein solches Ereignis war die sogenannte Verklärung. (Mc. 9, 2 ff.) Die hier passende Stimme: „Das ist mein lieber Sohn; auf ihn höret“, das hier verständliche innere Erlebnis ist zurückverlegt auf die ersten Tage seines öffentlichen Auftretens und so doppelt erzählt.

Man sieht schon aus diesen wenigen Andeutungen: Will man es ernsthaft versuchen, einen Entwickelungsgang Jesu darzustellen, so mufs man den Mut haben, unter steter, engster Fühlung mit den Ergebnissen der wissenschaftlichen Forschung manchen Stoff der Evangelien in einer anderen Zeit, als

in die von ihnen verlegte anzusetzen, und manches auszuscheiden. Zum Glück haben sich die hauptsächlichsten Leben-Jesu-Forscher über einige Hauptpunkte geeinigt und sind jene Stimmen vereinzelter geworden, welche überhaupt an Herstellung auch eines lückenhaften Leben-Jesu-Bildes wegen der Mangelhaftigkeit und der Widersprüche unserer Quellen verzweifeln. Wer heute noch den Gedanken eines geschichtlichen Lebens Jesu in Wissenschaft und Schule bekämpft, der thut es, wie wir weiter unten sehen werden, nicht aus wissenschaftlichen, sondern aus dogmatischen Gründen.

Vergegenwärtigen wir uns — so gut es auf unserem beschränkten Raume geht — kurz den Verlauf des Lebens Jesu, so wie wir ihn uns auf Grund unserer Quellen, der Evangelien, denken können.

2 Entwurf eines Lebens Jesu für den Lehrer

Jesus wird von einfachen, frommen Eltern in Nazareth geboren. Er wächst heran und übt das Handwerk seines Vaters aus. Aber bei diesem läfst es ihm keine Ruhe, der schon von Kind an in der heiligen Überlieferung seines Volkes lebte, der mit den Propheten des alten Testaments hoffte auf das kommende Reich Gottes. Als nun Johannes der Täufer als ein neuer Herold dieses Reiches seinen Bufsruf erschallen läfst, da wird ihm die Werkstatt zu enge. Er mufs hinaus zu dem merkwürdigen Einsiedler, der Priestern und Schriftgelehrten, Reichen und Vornehmen, allen Ständen seine Zornworte entgegenschleudert. Er glaubt auch die Bufstaufe des ehrwürdigen Mönches nötig zu haben, läfst sich von ihm taufen und stellt sich von nun an wie jener ganz in den Dienst der alle frommen Patrioten erfüllenden Idee des Göttlichen. Ebenso wie Johannes verkündet auch er zunächst nur das Nahen desselben und bereitet die Menge darauf vor. Dabei wird es ihm immer klarer, dafs neue Wege der Gerechtigkeit und Frömmigkeit zu beschreiten seien. Es ersteht der alte Gegensatz zwischen Ceremoniendienst und Prophetismus in neuer veränderter Gestalt. Es beginnt mit

gröfserer Heftigkeit als je zuvor der Kampf auf Leben und Tod zwischen den Propheten, dem Mann der Gesinnung und sittlichen That und dem Priester und Schriftgelehrten, dem Manne der äufseren Ceremonie und des Buchstabens. Ähnlich wie später ein Luther im Kampf mit seinen Gegnern, z. T. durch diese selber gedrängt, immer weiter von der katholischen Kirche sich entfernte, so setzt sich auch ein Jesus in immer schrofferen Gegensatz zu den religiös-sittlichen Anschauungen seines Volkes. Stellte er anfangs der Satzung der Schriftgelehrten das Schriftwort entgegen, so mufste er später Schriftwort gegen Schriftwort ausspielen, mit dem Prophetismus des alten Testaments vom Nomismus desselben sich lossagen, um schliefslich dem Gebote der Schrift (z. B. über Opfer, Sabbat u. a.) sein eigenes religiös-sittliches Bewufstsein als das Höhere gegenüberzustellen. Im Kampfe gegen die Gegner erstarkt er selber gewaltig. Noch ein anderer Umstand kommt hinzu. Er hatte ähnlich wie Johannes der Täufer einen Jüngerkreis sich gesammelt und ähnlich wie die Schriftgelehrten und andere fromme Männer seines Volkes heilend gewirkt. Dabei war besonders im Verkehr mit den Dämonischen eine Kraft, eine auf andere einwirkende, sie von den geistigen und leiblichen Krankheiten, die mit einander in Zusammenhang standen, befreiende Macht von ihm ausgegangen, die nicht nur viele Landsleute, sondern auch ihn selber in Erstaunen setzte. Im Gebet mufste er immer wieder die Festigkeit seiner Seele erringen. Er selbst suchte durch Flucht dem ihm peinlichen Andrang der Kranken zu ihm sich zu entziehen, denn nicht Heilkunst, sondern Verkündigung der Botschaft vom Gottesreich betrachtete er als seinen Beruf. (Mc. 135—38. 45.) — Der gewaltig beredsame, wegen seiner Heilgabe weithin gefeierte Mann gewann immer mehr Anhänger, die immer stürmischer auf Entscheidung drängten, alle patriotische und religiöse Hoffnung — beide waren damals unabtrennlich von einander — auf ihn setzten. Schon bezeichneten ihn einige als Messias, andere fragten ihn ungeduldig nach seiner Stellung dem erwarteten Gottesreich gegenüber.

Inzwischen erwachte in Jesus, der in unmittelbarem beständigen Gebetsverkehr mit dem stand, den er als seinen, wie aller Menschen himmlischen Vater ansah, immer stärker die Ahnung, das Bewufstsein, dafs er selbst von Gott dazu bestimmt sei, das Reich Gottes herbeizuführen; dafs er der von den Propheten verheifsene Messias sei. Aber noch vernahm er in seinem Innern nicht die göttliche Bestätigung dieses seines eigenen Gefühls, seiner eigenen Überzeugung. Da begrüfste ihn in einer ernsten, grofsen Stunde der eifrigste seiner Jünger, Petrus, als Messias vor seinen Jüngern bei Cäsarea Philippi, während die Menge immer noch in ihrem Urteil über ihn schwankte. Wenige Tage später wurde es ihm zur unumstöfslichen inneren Gewifsheit durch göttliche Offenbarung, dafs er zum grofsen Werke abgesandt sei, als er mit seinen drei Lieblingsjüngern in die Einsamkeit des Gebirges sich begeben hatte, wo er am liebsten den Verkehr mit Gott pflegte. (Verklärungsgeschichte, Mc. 9, 2 ff.) Darüber, dafs das Reich Gottes nicht, wie eine Partei im Volke wollte, durch Waffengewalt gegen Rom herbeizuführen sei, war er sich entweder schon früher klar geworden, oder er wurde es jetzt. Wenn er vielleicht selber einst hieran gedacht, so hat er sich doch die Erkenntnis davon, dafs dies nicht gottgewollt, sei es jetzt oder früher schon in schwerem inneren Ringen erkämpft. (Versuchungsgeschichte, Mc. 1, 12 f. Lc. 4, 1 ff.) Für ihn kam es beim Reiche Gottes zunächst und vor allem auf die religiös-sittliche Seite an, auf das rechte Kindesverhältnis der Gotteskinder, der Bürger des Gottesreiches zu ihrem himmlischen Vater und auf ihr liebevolles Geschwisterverhältnis unter einander. Darum suchte er auf alle Weise durch Rat und That sie hierfür reif zu machen. Freilich wäre er nicht ein Sohn seines Vaterlandes gewesen, wenn er nicht zu gleicher Zeit mit jedem seiner Landsleute mit dem kommenden Reich Gottes auch eine nationale Neugeburt des Volkes, ein Aufhören des unerträglichen Zustandes der politischen Knechtschaft gehofft hätte. Mit dem Gottesreiche, das in ein Leben nach dem Tode, auf einen Schauplatz fern von der Erde, im Himmel zu verlegen er weit

entfernt, das ihm vielmehr mit seiner Wirksamkeit schon jetzt hier auf Erden angebrochen war, konnte sich auch für ihn das gottlose Weltreich brutaler Gewalt, das Römerreich, nimmer noch lange vertragen. Aber mit menschlicher Waffengewalt wollte er dies jedenfalls nicht bekämpft wissen. Wie und wann die Auseinandersetzung zwischen Gottes- und Weltreich erfolgen werde, das überliefs er in frommer Demut und Ergebung dem göttlichen Ratschlufs.

Er selber that nur das, was er für seine Pflicht hielt. Und dies war für ihn jetzt, die Sache in der Hauptstadt zur Entscheidung zu bringen, koste es auch sein Leben. Darum zog er als Messias, und zwar als Messias des Friedens auf dem Friedenstier ein in Jerusalem. Enthusiastisch wurde er als solcher bejubelt. Nicht nur seine zahlreichen Anhänger aus Galiläa, sondern er selber hatte gerade jetzt stark auf göttliches Eingreifen zu gunsten des Gottesreiches gehofft, denn wie konnte es ihm sonst so unendlich schwer fallen, sich in den göttlichen Willen zu ergeben, als dieses nicht erfolgt war? (Vgl. Gethsemane und „mein Gott, warum hast du mich verlassen?" am Kreuze.) Freilich, je gewaltiger die Begeisterung für den neuen Messias bei seinem Einzug war, desto notwendiger und dringender mufste es denen unter den Juden, die in ihm nicht den verheifsenen Messias erkennen konnten oder wollten und den politischen Machthabern erscheinen, ihn zu beseitigen. Und auch seine Anhänger konnten nicht darauf bedacht sein, einen Mann zu erretten, der den Anspruch machte, Messias, d. h. der von Gott gesalbte Befreier des Volkes zu sein, wenn sie Gott selbst nicht für ihn sich erklären sahen.

So war der Tod Jesu durch die Verkettung der Ereignisse,*) durch die Geschichte und den Charakter des Volkes notwendig geworden. Notwendig geworden war er auch für

*) Es ist unserer Meinung nach ungerecht und unverständig, über die Ruchlosigkeit der „Mörder" Jesu, als ganz einzigartiger Verbrecher sich zu ereifern. Der Geschichtskundige kann nicht in Zweifel darüber sein, dafs beispielsweise die Richter des Sokrates schuldiger sind, als die Jesu.

seine Sache, das Reich Gottes. Denn ohne seinen vorzeitigen Tod wäre voraussichtlich das Vertrauen und die Hoffnung auf ihn gar bald geschwunden, wenn man kein sichtbares Eingreifen Gottes für ihn, nicht die gewünschte Änderung der Lage durch ihn wahrgenommen hätte. Jetzt klammerte sich aller Glaube, jede Zuversicht an den Verstorbenen, der seine Gegner durch die Standhaftigkeit und den Edelmut, den er im Tode gezeigt, tief beschämt hatte, und von dem jetzt mancher an sich erfuhr, dafs er einen unvergesslichen Eindruck in seinem Herzen hinterlassen hatte. Diese konnten und wollten nicht fassen, dafs der für immer von ihnen geschieden sei, der so lebendig vor ihrer Seele stand. Sie glaubten in jenen Tagen, in denen sie sich im Zustande ungeheurer seelischer Aufregung befanden, ihn zu sehen, seine Stimme zu hören. Und als sie später, ruhiger geworden, der traurigen Wirklichkeit gegenüberstanden und ihn in dieser nicht fanden, da erwarteten sie fest, er werde bald wiederkommen vom Himmel zur Aufrichtung des Gottesreiches auf Erden. Diesen Ausweg aus dem Dunkel der letzten Jerusalemer Tage hatte auch vorher schon Jesus selber gefunden. Vor Verzweiflung an der Gerechtigkeit und Gottwohlgefälligkeit der Sache, die er vertrat, bewahrte auch ihn, wie sie später, die Zuversicht, dafs er in Bälde auf den Wolken des Himmels wiederkehren werde, um nun die messianische Zeit mit einem grofsen Gericht zu eröffnen. (Vgl. Mt. 34, Mc. 13.) Das ganze Urchristentum hegte noch bis über fünfzig Jahre lang diese Hoffnung. Mit schwerstem Herzen hat man sie schliefslich aufgegeben, aber immer wieder ist sie nach langen Zwischenräumen in den christlichen Kirchen (ums Jahr 1000 u. s. w.) aufgetaucht. Dafs durch diesen notwendigen weltgeschichtlichen Irrtum die Person des geschichtlichen Jesus in unseren Augen nichts verliert, das können wir hier nicht erörtern. Wie sich dagegen die Vertreter des dogmatischen Christus mit der Thatsache dieses schwerwiegenden Irrtums ihres Gottmenschen abfinden wollen, das müssen wir ihrem Gewissen oder Scharfsinn allein überlassen.

In dieser oder ähnlicher Weise mufs derjenige, der in prag-

matisch geschichtlicher Weise den Entwickelungsgang Jesu in der Schule darstellen will, sich ein Bild von ihm entwerfen, das den Ansprüchen der Psychologie, der geschichtlichen Wahrscheinlichkeit und dem Inhalt unserer Quellen möglichst gerecht wird.

3 Das Charakterbild des historischen Jesus, im Gegensatz zu dem dogmatischen Christus für die Schule

Wenn wir mit Bewufstsein den dogmatischen Christus, von dem die Schüler selten wenig mehr, als seine Geburts-, Leidens- und Todesgeschichte, seine massenhaften Wunderthaten und zusammenhanglos auftretende Reden erfahren, wenn wir diesen durch den geschichtlichen Jesus ersetzen, so dürfen wir mit gutem Gewissen dies nur dann thun, wenn wir von ihm ein so plastisch-anschauliches, ein von solcher Hoheit erstrahlendes Bild zu zeichnen vermögen, dafs unsere Schüler davon tief ergriffen werden, dafs es charakterbildend auf sie wirkt.

Aber ich behaupte, dies kann sehr wohl, dies kann der geschichtliche Jesus viel besser leisten als der dogmatische Christus, wenn nur der Lehrer ganz von seiner hohen idealen Aufgabe durchdrungen ist. Ein von einer Jungfrau geborener Christus, der Gott und Mensch zugleich, also während seiner Lebzeit ein auf Erden wandelnder Gott ist, der ifst, obwohl er der Speise nicht bedarf, der nach Belieben sichtbar und unsichtbar wird, — dieser Doketismus ist unbedingt die Konsequenz des christologischen Dogmas, die nicht nur im Johannesevangelium ganz scharf gezogen ist — ein Christus, bei dem ganz und gar das Leiden und der Tod in den Vordergrund treten, bei dem eigentlich alles Wirken ziemlich überflüssig ist — um dies hat sich die christliche Kirche mit Ausnahme der Sekten ja auch stets sehr wenig gekümmert —: Ein solcher Christus pafst für unsere heutige Jugend ebensowenig wie für unser Volk. Beide läfst er heute gänzlich kalt. Mit solchem Christus wissen unsere Kinder ebensowenig anzufangen, wie mit alttestamentlichen Propheten, die wenig oder nichts weiter thun,

als ihrem verzweifelten Volk in seinem Elend von einem Jesus, einem Messias wahrsagen, der fünf- bis achthundert Jahre später einst kommen würde! Und doch ist dies das Bild, welches Kirche und Schule bisher unserm Volk und unserer Jugend, verschwindende Ausnahmen abgerechnet, von den alttestamentlichen Propheten, den „messianischen Weissagungen" entworfen haben. Wenn es nicht so unendlich traurig wäre, und wir als Früchte davon die Religionslosigkeit, ja die Religionsfeindschaft weitester Volksschichten vor Augen sähen, könnte man bitter darüber lachen.

Wie wir diesem aller geschichtlichen Wahrheit und Wirklichkeit Hohn sprechenden dogmatischen Bilde von den Propheten den lebensvollen idealen geschichtlichen Prophetismus gegenübergestellt haben, so ersetzen wir mit konsequentem Bewufstsein den dogmatischen Gottmenschen Christus durch den historischen Jesus, der durch seine geniale religiös-sittliche Intuition, durch sein unwiderstehliches moralisches Pathos zu der weltgeschichtlichen Aufgabe befähigt war, die Menschheit das weiteste Stück vorwärts zu bringen auf dem Wege zu seinem Ideal; der unter den unzähligen Pfadfindern wahrer Frömmigkeit und Sittlichkeit, soweit wir wahrnehmen können, der Bahnbrechendste gewesen ist; der ganz Mensch war, aber als solcher die allen Menschen gesteckte Aufgabe, gottebenbildlich zu werden, am vollkommensten erfüllt hat.

Zeigen wir mit Begeisterung unserer Jugend diesen Jesus als unser, als ihr Ideal, wie er in heifsem Ringen mit sich selbst und mit anderen in jeder Stunde seines Lebens an seiner und seiner Mitmenschen religiös-sittlichen Vervollkommnung arbeitet; diesen Jesus in seiner unendlichen Liebe zu seinem himmlischen Vater wie zu seinen Brüdern auf Erden; in seinem überströmenden Mitleid gegen das Elend in jeder Gestalt, seinem heiligen Zorn gegen das Böse, die Heuchelei, seiner Geduld mit der Schwachheit, seinem Mut, seiner Standhaftigkeit, seiner Aufopferungsfähigkeit und seiner erhabenen Demut; stellen wir der Jugend packend diesen Jesus dar, der in dem bedeutsamsten Kampfe, der je gekämpft wurde, äufserlich

zwar unterliegt, in Wahrheit jedoch den glänzendsten Sieg davonträgt, so müfste es wunderbar zugehen, wenn dieser nicht zum religiös-sittlichen charakterbildenden Vorbild für sie würde.

4 Die geleisteten Vorarbeiten und die ihrer Erledigung noch harrenden pädagogischen Aufgaben

Wie die geschichtliche Behandlung des Prophetismus, so erfordert auch die Darstellung des geschichtlichen Entwickelungsganges des Lebens Jesu in der Schule folgende Vorarbeiten theologisch-geschichtlicher wie wissenschaftlich-pädagogischer Art, die einer Erledigung dringend harren: Zunächst ist im möglichsten Wortanschlufs an die Evangelien der Text eines Lebens Jesu für die Schule zu schreiben. Dieses Leben Jesu müfste mit dem öffentlichen Auftreten Jesu beginnen und nun den Evangelienstoff so auswählen und gruppieren, das ein anschauliches, verständliches, ergreifendes Bild Jesu geboten wird. Ein solches Buch ist der Gemeinde geschenkt worden in dem bereits obenerwähnten Buche von *Friedrich Nippold*: „Der Entwickelungsgang des Lebens Jesu . . ." Der Verfasser hat, den Stoff völlig beherrschend, in vorzüglicher Weise durch den Wortlaut der Evangelien fünf grofse Abschnitte im Leben Jesu gekennzeichnet und sie dann durch Anmerkungen, die aber trotz ihrer Kürze sehr viel Beachtenswertes enthalten und manche neuen Gesichtspunkte gewähren, erläutert. Es sind diese fünf Phasen:

I. Der Beginn der öffentlichen Wirksamkeit.
II. Die Friedenspfade durch Galiläa.
III. Der Ursprung und die stetige Steigerung des Konflikts.
IV. Messiascharakter und Todesgedanke.
V. Im Kampf um Jerusalem.

In diesen Abteilungen ist der reiche Stoff in einer gröfseren oder geringeren Reihe von Unterabteilungen in übersichtlichster Weise nach geschichtlichen Grundsätzen untergebracht, dafs man überall den Scharfblick und die Umsicht des zu dieser Arbeit berufenen Historikers erkennt.

Dies Buch können höhere Schulen als Grundlage des Leben-Jesu-Unterrichts sehr wohl benutzen, zumal wenn bei einer Neuauflage zugleich auch auf den Zweck des Buches für die Schule geachtet wird.

Die Volksschule braucht in dem für sie herzustellenden Buche nicht den Text der drei Evangelien nach- oder nebeneinander, den *Nippold* giebt, sondern nur den jedesmal wertvollsten Text eines Evangeliums. Dies wird nicht überall dasselbe sein. Bald ist es Markus, bald Lukas, bald Matthäus. In dieser Hinsicht ist auch schon eine Vorarbeit, an die man anzuknüpfen hat, gethan durch das Buch von Professor *Ludwig Sevin*: „Das Ur-Evangelium."*)

Sodann ist ein Leben Jesu für die Hand des Lehrers zu schreiben. Denn die vorhandenen Bücher von *Th. Keim*, *B. Weifs*, *W. Beyschlag* haben teils einen für weitere Lehrerkreise zu umfangreichen wissenschaftlichen Apparat, teils entsprechen sie heute nicht mehr völlig dem Stande der Wissenschaft. Nach diesen beiden vorerst notwendigen Büchern würden sich weitere Hilfsmittel für die Hand des Lehrers Präparationen, die in diesem Sinne verfafst sind u. a. gar bald einstellen. Die bisher vorliegenden Arbeiten genügen keineswegs. Sie haben die Ergebnisse der wissenschaftlichen Leben-Jesu-Forschung — fast ausnahmslos — nicht genügend verwertet; sie halten sich mechanisch zumeist an die verworrene und dogmatisch beeinflufste Anordnung der Evangelien, beginnen mit Geburt, endigen mit Himmelfahrt und bringen zwischen beidem viel völlig isoliert auftretendes Material. Sie wagen nicht auszuscheiden und umzustellen gegenüber dem vorliegenden Evangelienbuchstaben; es geht ihnen nicht ein geordneter, aus den Evangelien ausgewählter Text zur Seite, ohne den sie ziemlich nutzlos sind. Auch wissenschaftlich begründetes Verständnis der Reden Jesu vermifst man oftmals in diesen Präparationen. So kommen

*) *Sevin*, Das Ur-Evangelium und die ältesten Sammlungen der Aussprüche Jesu nach den neuesten Resultaten der Wissenschaft. Für gebildete Laien. Mühlheim, *A. Schmidt*, 1876. — 1,70 M.

bei ihnen die Gleichnisreden Jesu nicht zu ihrem Recht. Sie kennen oder beachten wenigstens nicht den Unterschied zwischen Parabel und Allegorie, behandeln die Gleichnisse Jesu zumeist als Allegorien, was sie doch nicht sind, und verweilen behaglich bei der Auslegung von Einzelzügen, indem sie so das, worauf bei der Parabel alles ankommt, das „tertium comparationis“ die Ähnlichkeit oder Gleichheit zwischen Bild, mit dessen Hilfe verglichen wird und Sache, die durch Vergleich erhellt werden soll, entweder verdunkeln oder gänzlich unbeachtet lassen. Denn dieser springende Punkt, diese Ähnlichkeit ist immer ein einheitliches Bedeutsames. Sie aber drängen dies durch ein Vielerlei von Nichtigkeiten, an denen sich ihre Phantasie ergötzt, und durch die sie die Schüler verwirren, in den Hintergrund. Doch hiervon vielleicht ein andermal mehr.*)

Schlufs

Blicken wir zurück. Wohin wir schauen, alles ist auf dem Gebiete des Religionsunterrichts in Flufs. Dem alten wie neuen Testament gegenüber ist der Didaktik die eine gleiche Aufgabe gestellt: Verwertung der Resultate der Theologie und Philosophie für den Unterricht. Aus allem Ausgeführten können wir somit entnehmen, dafs wir heute nicht an einen Abschlufs, sondern eher an einen Anfang der Methodik des Religions-Unterrichts gelangt sind; dafs es nicht gilt, auf etwa errungenen Lorbeeren auszuruhen, sondern neue zu erobern.

Es handelt sich um das grofse Problem, in einer Zeit allgemeiner religiöser Erschütterung eine Form religiös-sittlicher Unterweisung zu finden, die an ihrem bescheidenen Teile mit dazu verhilft, religiös-sittliches Interesse in den jugendlichen Seelen zu begründen.

---

*) Inzwischen erlaube ich mir die Lehrer des Religions-Unterrichts auf das Buch von *Ad. Jülicher* „Die Gleichnisreden Jesu“ zu verweisen; mit diesem hat sich unserer Meinung nach jeder, der eine Präparation zum Leben Jesu schreibt, auseinanderzusetzen.

Dieser Aufgabe müssen wir uns unterziehen, allein der Stimme unseres Gewissens folgend, unbekümmert darum verketzert zu werden, furchtlos auch vor den Feinden, die diesen geistigen Kampf vielleicht in Ermangelung geistiger Waffen aufs materielle Gebiet hinüberzuspielen versuchen werden.

Bei dieser Aufgabe müssen wir uns fort und fort läutern und erheben lassen vom Geiste dessen, dessen Verkünder und Jünger wir gerade als Lehrer sind. Bei dieser Arbeit müssen wir erfüllt sein von warmer Liebe zu den uns anvertrauten jugendlichen Seelen. Nur so wird sie gelingen.

IV

Die Bedeutung der Jugendlitteratur für den erziehenden Unterricht

von

Dr. Hermann Lietz

I

Ist es nicht überflüssig über die Bedeutung der Jugendlitteratur- und Lektüre für die Schule zu sprechen? Es ist ja schon unendlich oft gesagt und geschrieben worden, dafs es den Schülern von grofsem Nutzen ist, ein gutes Buch zu lesen, und dafs das Lesen schlechter Bücher grofsen Schaden anrichtet.

Und doch: wie unendlich viele Schulen giebt es noch in unserer auf ihre pädagogischen Errungenschaften so stolzen Zeit, die nicht im Besitz dessen sind, was man nach gutem Gewissen als eine Schülerbibliothek bezeichnen kann. Wenn aber die Volksschule ihren Zöglingen nicht gute Bücher in die Hand giebt: woher sollen diese dann in den Besitz solcher gelangen? Denn kaum fünf Prozent der Eltern unserer Volksschüler werden im stande sein, ihren Kindern dann und wann ein gutes Buch zu den nötigen Schulbüchern zu kaufen; den meisten fällt es schon schwer, das Geld für die

letzteren und das Schulgeld zu erschwingen. Oder sollen die Knaben und Mädchen sich etwa mit Lektüre aus den Leihbibliotheken versorgen? Das wird jeder Verständige schon aus dem Grunde nicht wollen, weil in diesem Bücherreiche Jugendschriften so gut wie gar nicht vorhanden sind.

Aber, wird man einwenden, es bestehen ja unzählige Schülerbüchereien. Es giebt doch fast keine höhere Schule, die derselben entbehrte.

Ganz recht. Jedoch wie steht es mit der unterrichtlichen Verwertung dieser Bücher? Welchem Zwecke dienen sie denn überhaupt? Kommt's nicht unendlich häufig vor, dafs sie nur die Neugierde befriedigen, dafs sie überhaupt wenig gelesen werden, oder dafs die Auswahl der Bücher und die Reihenfolge, in der sie gelesen werden, einfach der Urteilslosigkeit der Schüler überlassen wird? Wie kann dann aber eine geistige Förderung durch die Jugendlektüre erfolgen?

So bleibt die Thatsache bestehen, dafs es wenigstens in Deutschland in vielen Schulen keine Schülerbüchereien giebt, und dafs in unzähligen anderen Schulen nicht der rechte Gewinn aus der Sache erzielt wird. Es geht hier vielfach so, wie mit den Volksbibliotheken, die zwar besonders in letzter Zeit zahlreich eingerichtet sind, aber ganz unverhältnismäfsig wenig benutzt werden. Freilich wer als Kind nicht dazu angehalten ist, selbständig ein Buch zu lesen, wird auch als Mann höchst selten ein Buch der Volksbücherei entnehmen; und eine Gründung von Volksbibliotheken — mag sie aus noch so achtungswerten Beweggründen entspringen — wird ziemlich nutzlos sein, so lange nicht die Schränke der Volksschulen mit guten Jugendschriften gefüllt sind.

Die Schuld dafür, dafs dies noch nicht geschehen ist, scheinen zwar in erster Linie die Behörden und die Besitzenden zu tragen. Der Staat ordnet in Deutschland derartiges weder gesetzlich an, noch giebt er das Geld dafür. Die Besitzenden vermachen und schenken zwar der Kirche und vielen anderen Institutionen zuweilen, aber der Schule so gut wie gar nichts.

Doch wäre es falsch, wenn die Lehrer nicht wenigstens

einen Teil der Schuld — ich meine sogar die Hauptschuld — an den hier bestehenden Übelständen sich selbst zuschrieben. Wenn sie ernstlich ergriffen wären von der Notwendigkeit einer guten, umfangreichen Bücherei für jede auch die kleinste Schule, für jedes Schuljahr, etwa vom III. oder IV. an: sollten sie dann wirklich nicht Mittel und Wege finden, sich eine solche zu verschaffen? Guter Wille hat immer noch das unmöglich Scheinende möglich gemacht; aber der gute Wille fehlt eben hier noch zumeist. Die Einsicht ist zwar sehr oft vorhanden; aber es geht hier wie gewöhnlich im Leben: zwischen dem Erkennen und Thun des Nötigen liegt eine weite Strecke, bei deren Durchwanderung unzählige vorzeitig ermüden.

Damit der gute Wille, die Opferwilligkeit uns erfüllt, die uns stark genug machen, materielle Hindernisse zu überspringen, müssen wir uns zuvor von der zwingenden Notwendigkeit der betreffenden Sache überzeugen.

A Die Notwendigkeit der häuslichen Lektüre von Jugendschriften

Aus folgenden Gründen kann keine Schule einer Jugendbücherei entbehren.

I. Jeder Lehrer soll und mufs darauf hinarbeiten, sich selbst dem Schüler entbehrlich zu machen; oder mit anderen Worten: er mufs zur Selbständigkeit erziehen, er mufs, soviel es einem einzelnen Menschen möglich ist, zur Charakterbildung der Zöglinge beitragen. An die Stelle der lebendigen Autorität des Lehrers soll mehr und mehr die der Idee treten. Zwischen beiden, der konkreten Person des Lehrers und der überempirischen abstrakten Idee, liegen aber unzählige Mittelglieder. Darin, dafs diese so oft übersprungen und gar nicht beachtet werden, darin ist es begründet, dafs so wenige Zöglinge, die die Schule entläfst, wirkliche Charaktere werden. Diese Existenzen, die mehr oder minder zu Grunde zu gehen scheinen, haben die Autorität des Lehrers, der Eltern verloren, ohne eine andere wahre, die deren Stelle ersetzen könnte, gefunden zu haben.

Ich glaube, dafs eins dieser zur Erreichung des letzten Erziehungszieles notwendigen Mittelglieder oder Hilfsmittel, das **Buch** ist, und zwar nicht in erster Linie das Schulbuch, aus dem der Schüler eine Aufgabe zu lernen hat, sondern die Jugendschrift, die er, angeleitet vom Lehrer, aus dem reichen Schatz der Schülerbücherei nach eigener Wahl sich selbst heraussucht und die zu lesen er sich selbst aufgiebt. Damit wird der Selbstbethätigung des Zöglings, auf die der Lehrer ja vor allem anderen hinzielte, die Thür geöffnet. Aus freiem Willen unterzieht sich jener der Arbeit, ein Buch nach dem andern zu lesen. Manche freie Stunde opfert er dieser Sache. Dafs der Schüler dabei nicht auf falsche Bahn gerät, konnte und mufste der Lehrer dadurch verhindern, dafs er die Bücher, 'die den Lesern in der Bücherei zugebote stehn, nach eigner sorgfältiger Auswahl und Lesung hineingestellt hat. Ohne dafs der Schüler es merkt, wird seine Entwickelung so indirekt vom Lehrer beeinflufst. Eigner Entschliefsung folgend, wählt er unter demjenigen aus, was gerade für seine Weiterentwickelung geeignet in die Bücherei hineingestellt ist.

Gewifs lernt der Schüler im täglichen Unterricht Nützliches sowohl wie Gutes, der Nachahmung Würdiges in Menge kennen. Aber in der Schatzkammer der Bücherei wird es ihm geboten in einer der Vollkommenheit angenäherten Form, in möglichster Anschaulichkeit. Wo hat der Lehrer z. B. im Geschichtsunterricht die Zeit, das Leben der vielen Heroen der Menschheit konkret d. h. mit vielen und scheinbar kleinen Nebenumständen zu schildern? Wie verschwindend wenig bekommen unsere Schüler im Unterricht von den edlen Wohlthätern des Menschengeschlechts zu hören? Und doch ist, abgesehen von dem lebendigen Vorbild charaktervoller Persönlichkeiten und dem täglichen Umgang mit ihnen, kaum etwas geeigneter zur Charakterbildung, als das Leben grosser Männer anschaulich und eindrucksvoll dargestellt zu bekommen. Gesetzt auch den Fall, es wäre in den Unterrichtsstunden Zeit hierzu vorhanden: Wie viele Lehrer werden es von sich zu behaupten wagen, dafs sie es ver-

ständen, eindrucksvoll, nachahmungerweckend das Leben eines viel gröfseren, als sie sind, zu erzählen? Können sie es etwa besser als diese Männer selbst, die uns zumeist ihre unschätzbaren Autobiographieen hinterlassen haben? Mag man von noch so grofsem Bedenken gegen den „toten“ Buchstaben erfüllt sein, mag man mit noch so starkem Anschein von Berechtigung diesem das „lebendige Wort“ des Lehrers gegenüberstellen, so wird doch unserer Erfahrung nach auf mittlerer und höherer Stufe das geschriebene Wort sich hier zumeist als das stärkere erweisen.

Nur vorenthalte man diese biographischen und vor allem die autobiographischen Schätze nicht nur der National- sondern auch der Weltlitteratur — denn unsere grofsen Männer suchen wir uns aus allen Völkern und Zeiten; denn für alle Menschen und Zeiten haben sie gelebt — nicht der Jugend, um sie einem gereifteren Alter zuzuweisen. Gerade die Jugend, gerade das Kind ist ja am empfänglichsten für alles Grofse, Edle, Bewunderungswürdige, gerade dies ist ja am leichtesten zu begeistern. Wird es aber beim Lesen mit Begeisterung erfüllt: etwa für die hingebende Arbeit eines Werner von Simens, eines Livingstone, eines Pestalozzi, eines Menschenfreundes auf dem Throne Joseph II. u. a. m., so wird auch aus dieser Begeisterung der Drang dem Vorbilde nachzueifern, erwachen und stärker werden, und der Unterricht kann nun einsetzen, um die im Kinde entstandenen Eindrücke festzuhalten und zu kräftigen. Aber diesen erziehlichen Einflufs wird ein Lebensbild aus vergangener Zeit nur in dem ausüben, der nicht blofs mit wenigen Zügen, sondern mit dem ganzen Leben eines solchen Mannes bekannt geworden ist, der mit Spannung und Interesse seine Entwickelung verfolgt hat, Zeuge geworden ist seiner vielen Versuche, seiner Erfolge, aber auch seiner Mifserfolge, seiner Mühen, Sorgen und Leiden sowohl, wie seiner Freuden.

Solche Lebensbeschreibungen kann keine Erziehung zum Idealen entbehren: Denn zum Grofsen und Edlen, zur Aufopferungsfähigkeit gelangt der Mensch vermöge seines Nachahmungstriebes. Wenn das Kind solche Vorbilder in seinem

täglichen Leben vor sich sehen würde, so wären die ihm im geschriebenen Wort entgegentretenden ziemlich entbehrlich. Aber welche Garantie haben wir dafür, dafs das Kind solche ideale Gestalten so vor Augen hat, dafs es ihnen zu folgen gelockt wird, dafs es dabei das ihm sich auf Schritt und Tritt in den Weg stellende Unideale unbeachtet läfst und überwindet? Wie die Berge nur einen beschränkten Teil der Erde ausmachen, so erblicken wir die Ehrfurcht, Bewunderung, Nachfolge gebietenden Gestalten nur dann und wann in der weiten Ebene der Menschheitsentwickelung. Sie den Kindern zu zeigen, darf kein Erzieher versäumen.

Doch damit wäre bisher nur die Notwendigkeit der Lektüre von Biographieen erwiesen. Soll denn die Schülerbücherei nur solche enthalten? Zwar möchte man gute Lebensbeschreibungen am allerwenigsten hier vermissen, da diese zur Bildung von Idealen am nötigsten sind. Aber es müssen zu den Büchern, die es in erster Linie auf Charakterbildung absehen — und zu ihnen gehören aufser den Biographieen noch Märchen und Erzählungen aller Art — solche hinzukommen, die hauptsächlich belehrenden Inhalts sind. Die Schule kann ja nur damit beginnen, den Zöglingen Kenntnisse, fürs Leben notwendige Belehrung zu bringen. Der aus der Schule Entlassene soll nun im Erweitern seiner Kenntnisse fortfahren. Wie selten geschieht dies doch! Und dennoch möchte man sagen: Die Schule hat an solchen, die diesen Trieb zur Weiterbildung nicht bethätigen, umsonst gearbeitet. Denn das, was man allein mit Recht als „Bildung“ bezeichnen kann, und welches unabhängig ist von der Art der besuchten Schule, von Geburt und Stand — solche Bildung im wahren Sinne des Wortes kann der Mensch eben nur ganz allmählich sich selber erarbeiten; diese kann ihm der Besuch einer Volksschule ebensowenig verschaffen wie der einer Realschule, eines Gymnasiums oder gar einer Universität. Was die Schule vermag, ist: Vorbereitung auf solche Bildung, Wegbahnung zu derselben. Erstes Mittel dazu ist Weckung des Interesses, des Triebes zur Selbstbethätigung, zum weiteren Vordringen, des Arbeitstriebes.

Dieses Interesse wird verschwinden, wenn ihm nicht fortwährend Nahrung zugeführt wird. Und dies geschieht wieder am besten durch Lektüre. Hat der Lehrer im Unterricht eines Zöglings Teilnahme z. B. für ein fremdes Land, oder für eine seltene Naturerscheinung erweckt, so gebe er ihm ein geeignetes Buch über diese Gegenstände in die Hand. Vermittelst desselben wird er sich von selbst weiter über den Gegenstand unterrichten. Das Buch wird sein Lehrer, oder wie man auch sagen kann, er wird mit Hilfe des Buches sein eigner Lehrer. Und damit kann nach und nach das eintreten, worauf alle Erziehung abzielt: anstelle des einen Lehrers einer Klasse, der einen Autorität ebensoviele Lehrer, Autoritäten, selbständige Köpfe zu gewinnen, als Schüler in der Klasse waren. Nachdem die Schülerbücherei dem Knaben oder Mädchen diejenigen Bücher eingehändigt hat, die gerade bei der Richtung ihres Interesses die richtigen waren, und nachdem so allmählich der grofse Nutzen solcher Bücher im Kopfe des Lesenden aufgegangen ist, werden die aus der Schule Entlassenen sich auch weiterhin die Bücher zu verschaffen wissen, in denen sie die gesuchte Belehrung finden. So ein Zögling bietet ziemliche Gewähr dafür, ein nützliches Glied der Gesellschaft zu werden, an seinem kleineren oder gröfseren Teile zur Entwickelung des Volkes beizutragen. In ihm ist eben das geweckt und wach erhalten worden, was mehr wert ist als alles Wissen, nämlich: der Wissenstrieb.

Unsere bisherigen Ergebnisse bestätigen sich uns, wohin wir auch immer schauen, von wo wir auch immer ausgehen mögen. Blicken wir ins Leben hinein. Besteht nicht der weitaus überwiegende Teil nicht nur des sogenannten Volkes, sondern auch der sogenannten Gebildeten aus Unmündigen? Aus Leuten ohne jede feste Anschauung, ohne alle bestimmten Grundsätze, aus Menschen, die sich darum bald von diesem, bald von jenem, bald hier, bald dahin reifsen lassen? Ist nicht unsere bestehende Art des Parteiwesens, ist nicht der anschauliche Charakter des gröfsten Teils unserer Presse dadurch bedingt und nur dadurch möglich, dafs weiteste Teile

unseres Volkes so gut wie urteilslos sind? Ja man könnte wohl daran zweifeln, ob bei all unserm Schulzwang und Schulbesuch heute mehr „Bildung“, mehr Selbständigkeit der Person zu finden ist, als etwa vor hundert Jahren. Was ist an die Stelle der Autodidakten von früher getreten? Gilt es nicht in einer Zeit, wo der einzelne von allen Seiten bewundert wird, mehr wie je den Trieb zu wecken, der früher zum *αὐτοδιδάσκειν* führte? Denn ein Autodidakt von früher kann doch wohl eher Anspruch auf den Namen eines Gebildeten machen, als einer, der heute nach regelmäfsigem Schulbesuch im Besitz eines Zeugnisses ist, das für einjährig-freiwilligen Dienst oder zum Besuch der Universität berechtigt.

Noch einen anderen Gesichtspunkt möchte ich hier geltend machen. Man klagt heute mit Recht über den verderblichen Einflufs einer schlechten Presse auf den Volkscharakter. Den Gefahren, die von dieser Seite drohen, wird man nur dadurch erfolgreich entgegenarbeiten können, dafs man schon die Kinder daran gewöhnt hat, der Form und dem Inhalt nach gute Bücher zu lesen. Wer die schönschmeckenden, guten Früchte gegessen hat, wird kein Verlangen nach herben tragen. Wer als Knabe Gediegenes kennen gelernt hat, der wird auch als Erwachsener das Gute aus dem Schlechten herauszufinden wissen und bei ersterem verweilen.

Mit Betrübnis nehmen wir wahr, dafs die grofse Mehrzahl unseres Volkes an Vergnügungen zweifelhafter oder schlechter, Gesundheit und Charakter schädigender Art, am Wirtshausleben, Besuch schlechter Theater u. s. w. Wohlbehagen findet und vielfach darin versumpft, dafs gemütvolles, schönes Familienleben so verhältnismäfsig selten besonders in den Grofsstädten zu finden ist. Die Schule ist auch hier eine der Hauptschuldigen. Gute und edle Bücher im rechten Augenblick gegeben, können auch in diesem Falle an ihrem bescheidenen Teile mithelfen. Sie bilden den Geschmack. Sie erwecken edlere Regungen und Gefühle; sie bewirken mit, dafs der Jüngling und das Mädchen, der spätere Mann oder die Frau, in dem trüben Sumpfe sich nicht be-

friedigt, nicht glücklich fühlen. Das Kind, das die Schülerbücherei benutzte, hat es gelernt, eine freie Stunde gut auszufüllen — es wird auch dereinst, wenn es erwachsen ist, nicht oder nur selten vergessen haben, in verständiger Weise der Langeweile abzuhelfen. Das Buch aus der Schule wird am Abend, besonders im Winter manche Familien um den Tisch herum ans Heim fesseln.

II

Bis hierher begründeten wir die Notwendigkeit der Jugendlektüre vom Erziehungsziele aus. Dabei mufsten wir an die Entwickelung des Kindes zum Erwachsenen denken.

Jetzt wollen wir die Bedeutung und Notwendigkeit der Jugendlektüre aus den Gegenständen des Unterrichts nachweisen.

Hier wagen wir die These: Fast alle Unterrichtsfächer verlangen als Stütze und Hilfsmittel das Lesen von Jugendschriften. Wir zeigen dies zuerst am Gesinnungsstoffe.

1 Gesinnungsstoff

a) Religion: Wenn wir in diesem Unterrichtsgegenstand auf eine Befreiung von der toten Autorität des Bibelbuchstabens oder Dogmas, und auf Weckung religiöser Gefühle, sowie sittlicher Beweggründe und Grundsätze hinarbeiten wollen, so können wir dabei nur zum Schaden der Kinder des konkreten religiös-sittlichen Anschauungsmaterials entbehren, wie es vorliegt in den Lebensbeschreibungen frommer und sittenreiner Männer und Frauen, und den ergreifenden, herzerquickenden Erzählungen religiös-sittlichen Inhalts — man denke an die schönen Bücher von *Fr. Jakobi.* Indem die Kinder bekannt werden mit dem Leben eines *Gellert*, eines *Oberlin* u. a., bekommen sie eine Ahnung davon und spüren sie in sich, was Religion ist. Dies hilft auch an seinem Teile dabei mit, sie später zu schützen vor solcher irreligiöser Litteratur, die wirklich gefährlich ist. — Ich erinnere hier an das oben über die charakterbildende Kraft von Biographieen Ausgeführte.

b) Geschichte. Denken wir uns, es wird der Freiheitskrieg behandelt. Vier bis fünf Wochen wird der Lehrer etwa bei diesem verweilen können. Ein wie unendlich dürftiges Bild dessen, was in jener vielbewegten Zeit sich abspielte, vermag der Geschichtslehrer nur zu zeichnen! Wie viel bedeutende Männer waren damals! Was erlebten sie alles! Nehmen wir aus dem Kriege nur das eine Lützowsche Freikorps. Um die Geschichte dieses in ihren Hauptzügen nur einigermafsen anschaulich zu schildern, zu vertiefen und einzuprägen, wären mindestens 3—4 Stunden nötig! Wenn das Bild des Freiheitskrieges so blafs bleibt, so wird es bald ganz aus der Seele des Kindes verschwinden; so wird die Sache keine tiefen Nachwirkungen hinterlassen. Nun denken wir uns aber einen Lehrer, der die vier bis fünf Wochen hindurch, während in den Geschichtsstunden der Freiheitskrieg behandelt wird, allen seinen Schülern Bücher giebt über die Helden dieses Krieges: Scharnhorst, Stein, Blücher Gneisenau, York u. s. w., über Napoleon oder auch ein Geschichtsbild, welches im Rahmen einer Erzählung die Zeit schildert, etwa: Napoleon in Rufsland — Zug des Lützowschen Freikorps u. s. w. Er benutze überall im Unterricht das von den Schülern Gelesene, das er selbstverständlich zuvor gelesen hat, er gebe ihnen die Themata zum Erzählen, und trete selber zunächst nur ergänzend oder richtigstellend dazwischen. Wenn einige der eifrigsten nun vieles und schönes auf Grund ihrer Lektüre bringen, so reifsen sie die trägeren mit fort, auch diese wollen etwas erzählen können, wollen hinter jenen nicht nachstehen. So fordern alle Bücher, lesen alle eifrig, und so wird zugleich ihre Lektüre benutzt und überwacht. Dabei wird mittelbar noch ein weiterer grofser Vorteil gewonnen: Die nichts nutzenden, fast hätte ich gesagt, nichtsnutzigen Leitfäden und Grundrisse werden überflüssig gemacht. Die häusliche Lektüre dient zugleich der (Vorarbeit) Vorbereitung und Wiederholung. Damit die Kinder auch nach Abgabe des Buches noch etwas in Händen haben, kann man noch kurze schriftliche Auszüge der Bücher von ihnen in ein Geschichtsheft eintragen lassen, in welches

zugleich die Systemüberschriften geschrieben werden. Aufserdem haben sie ja wenigstens in guten Schulen zumeist schon das „Quellenbuch“ in Händen.

Der Geschichtsunterricht fordert die ihm parallel laufende Jugendlektüre abér nicht nur, weil so vor dem geistigen Auge des Kindes ein viel anschaulicheres konkreteres Bild der Geschichten entrollt wird, sondern weil auch so nur auf ein einigermafsen vollständiges Bild der Geschichte hingearbeitet werden kann. Besonders in der Volksschule bekommt der Schüler von der aufserdeutschen Geschichte so gut wie nichts zu hören. Und doch ist diese fürs Verständnis der deutschen Vergangenheit ebenso wichtig, als für das der nationalen Gegenwart. Was vernimmt der Volksschüler, wie verhältnismäfsig wenig selbst der Zögling einer höheren Schule, über die Befreiung Amerikas von England, was über die Emanzipation der Sklaven in Amerika, was über die bedeutsame politische, industrielle und soziale Entwickelung Englands, über die grofsen Errungenschaften Italiens in diesem Jahrhundert, was gar über die Kolonisation Sibiriens? Und doch kann je ein Büchelchen z. B. der Hornschen Jugendbibliothek über Washington, über Wilberforce, über Viktor Immanuel, über Irmak dem erstaunten Auge des Knaben hier neue Welten eröffnen, edle Wifsbegierde wecken. Der Lehrer kann dann, ohne im Unterricht lange hierbei verweilen zu müssen, auf diese Dinge hinweisen, als auf etwas Bekanntes, kann das von wenigen Gelesene für alle verwerten, kann wiederum auch andere so zur Lesung derselben Bücher ermuntern. Denn die Erzählungen einzelner Knaben in- und aufserhalb der Unterrichtsstunden über das Gelesene werden mehr Leser der Klassenbücherei werben, als das Zureden des Lehrers, dies oder jenes zu lesen.

2 Sprachunterricht

a) Deutsch lesen. Hier kann ich mich ganz kurz fassen, denn es ist selbstredend, welchen grofsen Nutzen die häusliche Lektüre für die Fertigkeit im Lesen ausübt, und

zwar besonders dann, wenn die Knaben zu Hause aus ihren Büchern laut vorlesen. Nur wer so an langen Abenden oft laut vorgelesen hat, wird gut lesen lernen. Er wird auch lernen auf den Inhalt dessen, was er liest, zu achten. Der aus einem guten fesselnden Bibliothekbuch zu Hause laut Vorlesende wird nie bloſse Worte lesen. Dem Lesen in der Schule wird dies dadurch zu gute kommen, daſs der Schüler allmählich auch hier nicht mehr bloſse Worte liest, sondern beim Lesen denkt. Hier zeigt sich auch, daſs schon etwa vom Ende des III. Schuljahres an den Kleinen Jugendlektüre zu geben ist. Denn sobald diese einige Fertigkeit im Lesen erlangt haben, lesen sie mit groſsem Eifer und z. B. in Ermangelung anderer Bücher in ihrem Lesebuch so lange, bis sie die Lesestücke auswendig können. Man benutze darum diesen schönen Eifer und gebe ihnen aus unserem herrlichen Schatze der Märchen, Sagen und Erzählungen für die Kleinen. Unendliche Freude kann man ihnen damit bereiten. Und die, welche als 8-, 9-, 10jährige eifrig und fröhlich gelesen haben, die braucht man als 11—13jährige kaum mehr vergeblich dazu zu ermahnen.

b) Aufsatz: Hier behaupte ich, wer nicht zu Hause Vieles und Gutes liest, wird niemals einen inhaltlich guten und formell gewandten Aufsatz schreiben lernen. Es ist dies eine Geschicklichkeit, die der Schüler sich selbst erwerben muſs, wobei der Lehrer verhältnismäſsig wenig helfen kann. Daſs aber gerade hier — wo eine schwere und doch so notwendige Leistung zu erreichen ist — die Jugendlektüre einen so groſsen, unentbehrlichen Dienst leistet, das beweist, daſs sie unter keinen Umständen in der Schule auſser acht gelassen werden darf. So wie durch gute Bücher ein guter Stil gebildet wird, so wird durch schlechte der Stil verbildet. Schwülstigkeit, Phrase, schlechter und übertriebener Ausdruck werden sich einstellen oder im anderen Falle Unbeholfenheit des Ausdrucks, Mangel an Gedanken, Beispielen u. s. w.

3 Naturkundliche Fächer

Ich fasse hier Natur- und Erdkunde zusammen. — Wir können unsere Schüler nur Schulreisen in die Umgegend machen lassen. Und doch möchten wir am liebsten mit ihnen in alle die Länder und Städte reisen, welche im Unterrichtd durchgenommen werden. Da haben wir wenigstens einen Ersatz: die Reisebeschreibungen anderer von diesen betreffenden Gegenden, vor allem die Entdeckungsreisen. Zu diesen greifen die Schüler besonders gern. Die Kühnheit und Klugheit der Pioniere des Menschengeschlechts zieht sie an. Sie verfolgen die Abenteuer, welche jene zu bestehen, die unendlichen Schwierigkeiten, die sie zu überwinden hatten mit Spannung, das neue Unbekannte reizt sie. Kein Knabe wird das Buch *Stanleys* über Livingstones Auffindung ungelesen zur Seite legen. — Ebenso steht es mit den Beschreibungen von Erfindungen in der Werkstätte. Durch diese wird Einbildungskraft und Verstand aufs stärkste angeregt, wird am zweckmäfsigsten Kenntnis und Verständnis von den Errungenschaften auf allen Gebieten der Technik verschafft und Achtung ja Bewunderung vor der Arbeit des Menschengeschlechts und ihren Früchten geweckt.

Bisher gingen wir den Gründen, welche uns die häusliche Jugendlektüre als notwendig erscheinen liefs, nach. Aus allem bisher Ausgeführten ergeben sich uns zugleich:

B Die Grundsätze bei der Auswahl der Bücher für die Jugendlektüre

I. Was den Inhalt anbetrifft, so müssen die Bücher: I. charakterbildend sein. Diesem Zwecke dienen vor allem Lebensbeschreibungen, Erzählungen, Sagen und Märchen.

Wir gewinnen hier zugleich einen Mafsstab für die Auswahl des nicht in erster Linie belehrenden, sondern unterhaltenden Stoffs. Solche Erzählungen sind nur dann in Jugendbüchereien zu dulden, wenn sie sittlich bildenden Wert haben. Dies wird aber nur dann der Fall sein, wenn

sie wahr, d. h. innerlich wahr (nicht gleich wirklich) sind Letzteres trifft auch bei den Märchen und Sagen zu. Die Bücher dürfen nicht falsch idealisieren, aber auch nicht bekannt machen mit den Abgründen der Gesellschaft und des Lebens. Stets mufs das Ziel sein, den Leser zu höherer Stufe emporzuheben. Man stelle das Gute im Kampf mit dem Schlechten dar. In diesem Kampfe kann es zwar zeitweilig und äufserlich angesehen unterliegen, nicht jedoch in Wahrheit.

Hier sind alle Schauer-, rohen Indianer- etc. Geschichten auszuschliefsen, die nur von Mord, Totschlag, oder sinnlicher Liebe handeln, welche die Einbildungskraft nicht anregen, sondern nur aufregen, beunruhigen, die oft die schlimmsten Früchte zeitigen, die schon zu manchen Selbstmorden von Kindern Grund und Anlafs gegeben haben. Hier liefse sich ein umfangreiches und beachtenswertes Kapitel von der Gewissenlosigkeit vieler Verleger und Buchhändler schreiben. Ich verweise dafür auf die erschienenen Jahrgänge der höchst verdienstvollen „Jugendschriftwarte“. Empfehlenswert erscheinen uns u. a. besonders für Volksschulen folgende Sammlungen: Universalbibliothek für die Jugend, Gebr. Kröner, Stuttgart. Deutsche Jugend und Volksbibliothek von Steinkopf, Stuttgart. Horns und O. Höckers Jugendschriften. Franz Hoffmanns Jugendbibliothek, Stuttgart. Karl Flemming, Glogau. Otto Spamer, Leipzig. Volks- und Jugendschrift. Von Schriftstellerinnen nennen wir besonders I. Spyri, O. Wildermuth. Dies nur weniges. Für weiteres verweisen wir auf die Jugendschriftwarte, die jeder Lehrer lesen sollte. (Berlin, Verlag von R. Scheibe).

II. Jugendlitteratur belehrenden Inhalts. Diese Bücher werden oft auch zugleich religiös-sittlich bildend sein, so die meisten geschichtlichen Bücher — so z. B. Stanley: Wie ich Livingstone fand. Man kann diese Bücher anordnen nach den Abteilungen:

a) Sage und Geschichte.

Hier mufs wieder eine Zusammenstellung nach Zeit und Volk erfolgen. Die Schüler sind anzuhalten, aus

aus dem Fach zu wählen, in welchem die den gleichzeitigen Geschichtsunterricht begleitenden Bücher stehen

b) Erdkunde. Reisebeschreibungen.

c) Naturkunde. Erfindungen.

Was die Form anbetrifft, so müssen die Bücher zunächst den Anforderungen eines guten sprachlichen Ausdrucks, Satzbaus (Stils) entsprechen, auch dürfen sie nicht langweilig geschrieben, sondern müssen spannend sein, sonst vergeht die Lust zu lesen und die Bücher bleiben ungenutzt im Schrank liegen. Vor allem aber müssen sie dem kindlichen Verständnis angemessen sein. — Von diesem Gesichtspunkt aus ist es notwendig, die Bücher zu ordnen nach den verschiedenen Schuljahren.

Es könnte noch manches gesagt werden über die Ausstattung der Bücher, über die Notwendigkeit praktischer und geschmackvoller Einbände, über deutlichen Druck, gute Bilder, doch wir lassen es, weil dies mehr oder weniger selbstverständlich und schon oft gesagt ist; was jedoch nicht verhindert, dafs auch hier viel gesündigt wird.

Zum Schlufs stellen wir im Anschlufs an das Ausgeführte einige Sätze auf über Anlage und Verwaltung von Jugendbüchereien:

1. Keine Erziehungsschule darf ohne Jugendbücherei sein und zwar sind Klassenbüchereien einzurichten.

2. Die Jugendschriftlesung mufs sich in stetem Zusammenhang mit dem Unterricht befinden. Darum sind die Bücher nach den Unterrichtsgegenständen, und innerhalb dieser wieder nach Chronologie und sachlichen Gesichtspunkten zu ordnen.

3. Dem Schüler ist im allgemeinen — Ausnahmen z. B. bei reiferen, begabten Schülern vorbehalten — freie Auswahl nur aus der Gruppe von Büchern gestattet, welche diejenigen Zeiten, Gegenden, Gegenstände etc. behandeln, bei denen die verschiedenen Unterrichtsfächer gerade verweilen. Bei den Erzählungen religiös-sittlichen Inhalts aus dem täglichen Leben kommt diese Schranke weniger in Betracht.

4. Jeder Lehrer hat Kenntnis von Büchern zu nehmen, die seinen Unterrichtsgegenstand begleiten. Er verweist während des Unterrichts bei passender Gelegenheit auf die Schriften, durch die dieser ergänzt wird. — Es ist zweckmäfsig, dafs in jeder Klasse eine Tabelle der im Klassenschrank befindlichen Jugendschriften hängt.

5. Jeder Lehrer benutzt für den Unterricht thunlichst die durch die gelesenen Bücher vom Kinde erworbenen Vorstellungen, Kenntnisse, Gefühle.

6. Die Kontrolle und Verwertung bezw. Befestigung des Gelesenen kann aufserdem noch erfolgen durch kurze schriftliche Inhaltsangaben des Schülers in ein besonderes Heft.

Schlufs

Die Durchführung unserer Forderungen stellt dem Lehrer allerdings nicht geringe neue Aufgaben, mutet ihm gewisse Opfer zu. Aber wer solche zu bringen nicht freudig bereit ist, sei es aus Mifstrauen vor Neuem, sei es aus Bequemlichkeit, sei es aus Ängstlichkeit gegenüber materiellen Schwierigkeiten, wer irgend ein Mittel unversucht läfst, das ihn in seinem hohen Berufe unterstützt zur Bildung edler und tüchtiger Menschen beizutragen — der darf nicht den Anspruch auf den Namen eines Erziehers machen. Er darf sich freilich auch nicht wundern, wenn seine Arbeit geringe Früchte bringt.

V

Bemerkungen über die Göpfertschen Präparationen zu den Thüringer Sagen*)

Von einem Mitglied des Seminars

I

Die Ansichten darüber, ob den Thüringer Sagen ein universaler Charakter zukomme oder nicht, gehen noch weit auseinander. Nur so viel scheint schon länger festzustehen,

---

* *R. Staude* und *A. Göpfert*, Präparationen zur deutschen Geschichte, nach *Herbart*schen Grundsätzen ausgearbeitet. I. Dresden. 1890.

dafs man diese Sagen wenigstens den Kindern in den Schulen Thüringens nicht vorenthalten dürfe. Es kann darum auch nur von Vorteil sein, wenn die *Göpfert*schen Präparationen einmal einer eingehenden Durchsicht unterzogen werden.

I Auswahl und Anordnung des Stoffes

Welche Gesichtspunkte sind dem Verfasser für die Auswahl des Stoffes mafsgebend gewesen? Nach S. VIII des Vorwortes sind es „nicht nur historische, sondern auch ethische und soziale Gesichtspunkte, nach denen ausgewählt worden ist.“ Läfst man sich aber bei einer didaktischen Mafsnahme von dreifach theoretischen Erwägungen leiten, so erhebt sich sofort die Frage, welcher dieser Erwägungen hierbei der Vorrang gebühre. Eine Entscheidung für den einen oder anderen Gesichtspunkt ist aber unbedingt nötig. Dadurch wird erst das richtige Verhältnis zwischen der Aufgabe der Vorstufe des Geschichtsunterrichts und dem Ziele desselben selbst hergestellt; aufserdem aber liegen in dieser Entscheidung gerade die Richtlinien für die praktische Ausgestaltung dieses Unterrichtsgebietes. Welche Entscheidung hat nun *Göpfert* getroffen? Sowohl die theoretischen Erörterungen auf S. VII und VIII des Vorwortes als auch die Unterrichtsbeispiele liefern uns den Beweis, dafs bei der Auswahl des Sagenstoffes vor allem kulturgeschichtliche Erwägungen im Vordergrunde gestanden haben, dafs dagegen die ethischen Leitgedanken erst in zweiter Linie in Betracht gezogen worden sind. Heifst es doch auf S. VII des Vorwortes: „Je weiter wir zurückgehen in der Geschichte unseres Volkes, um so fremdartiger gestaltet sich im allgemeinen alles für den kleinen Forscher; ich erinnere nur an die Verhältnisse der Familie, des Staates, der Kirche, an Kleidung, Wohnung, Sitten mit all den zugehörigen Ausdrücken, die zum Teil in anderer Bedeutung zu brauchen sich das Kind schon gewöhnt hat. Es ist wohl begreiflich, dafs für den Geschichtsunterricht von grofsem Nutzen sein mufs eine Vorstufe, welche solche Begriffe erläutert, so dafs die dem Geschichtsunterricht entgegenstehenden Hindernisse wenigstens

zum Teil beseitigt werden, und auf S. VIII: „Die nachfolgenden Präparationen geben den Beweis, eine wie reiche Ausbeute an Vorbegriffen für die deutsche Geschichte gerade die Thüringer Sagen liefern. Es ist das auch nicht wunderbar, verteilen sich doch dieselben auf 7 Jahrhunderte, so daſs kultur-historische Erscheinungen der verschiedenen Zeiträume berührt werden. Wie wertvoll muſs es darum später für den Lehrer sein, wenn er weiſs, daſs dem Schüler das ausführliche Bild eines Burgbaues, die einen Klosterbau veranlassenden und begleitenden Umstände, Ritter in ihrer Pracht, Raubritter, ihr Gewerbe ausübend, vorschweben. Und alle diese Vorbegriffe werden gewonnen an kleinen, leichtfaſslichen Geschichten.“ Sollte der Wert dieser Vorstufe zum Geschichtsunterricht vorwiegend nur diese untergeordnete Bedeutung haben? Theoretische Erwägungen führen uns zu einer anderen Ansicht: 1. Nicht der kulturgeschichtliche Gesichtspunkt verdient den Vorrang bei der Auswahl, da es sich nicht um die Ausbildung einer selbständigen kulturgeschichtlichen Reihe handelt. Diese Aufgabe kommt dem später auftretenden Geschichtsunterricht zu. Im dritten Schuljahre hat die führende Rolle im Gesinnungsunterricht die Patriarchengeschichte; zu ihr treten die Thüringer Sagen als Ergänzungsstoff hinzu. Wenn nun dort bei dem Hauptträger des Gesinnungsunterrichtes die Auswahl des Stoffes durchaus nur nach ethischen Reflexionen stattfindet, wenn das Kulturelle nur so weit berücksichtigt wird, als eben der nach ethischen Gesichtspunkten ausgewählte Stoff es erfordert, so kann das leitende Prinzip bei der Auswahl des Begleitstoffes doch nicht in ein umgekehrtes Verhältnis gesetzt werden; es würde ja sonst dieser Ergänzungsstoff die ethisch-religiöse Reihe nicht unterstützen. Daſs den Thüringer Sagen nur dieser Charakter eines Begleitstoffes zukommt, giebt *Göpfert* theoretisch zu, deutet es auch praktisch insofern an, als er diese Sagenstoffe erst in der Mitte des 3. Schuljahres auftreten läſst, nachdem durch Behandlung der Patriarchengeschichte ihr Eintritt vorbereitet ist. Aus dieser theoretischen Anerkennung hätte *Göpfert* nun auch die

weiteren didaktischen Folgerungen ziehen, d. h. die ethischen Gesichtspunkte bei der Auswahl des Ergänzungsstoffes in den Vordergrund treten lassen müssen. Wir gehen sogar noch weiter.

In solchen Fällen, wo die Stoffauswahl nach ethischen Gesichtspunkten kulturhistorisches Material mit sich führt, wo der kulturgeschichtliche Stoff — wir denken hierbei besonders an die Sitten, Gebräuche und Lehren der katholischen Kirche — aufserhalb des Erfahrungskreises des Kindes liegt, wo auch der bisherige Unterrichtsstoff die hierzu nötigen apperzipierenden Vorstellungen nicht geliefert hat und auch nicht liefern kann, müssen die unterrichtlichen Klippen entweder durch Ausscheidungen oder durch entsprechende Umgestaltung des Stoffes umgangen werden. Denn durchschaut der Schüler den Stoff nicht, dann ist er auch nicht imstande, die darin vorkommenden Willensverhältnisse zu beurteilen. Solche Stoffe entbehren also ganz und gar des erziehlichen Einflusses. Wir fordern demnach — im Gegensatze zu *Göpfert* — eine Auswahl des Sagenstoffes nach vorwiegend ethischen Gesichtspunkten; die hierdurch mitbedingten historischen und kulturellen Stoffe kommen für uns, auch in der unterrichtlichen Verarbeitung, erst in zweiter Linie in Betracht. Damit kennen wir den Standpunkt, von dem aus wir die Stoffauswahl, wie sie in den *Göpfert*schen Präparationen vorliegt, zu beurteilen haben. Diese Präparationen umfassen zwei Hauptperioden: a) die Landgrafenzeit, b) Thüringens Vorzeit. Ist diese Zweiteilung berechtigt? Im XIX. Jahrgang des Jahrbuches d. V. f. w. P. sagt *Göpfert*: „Obendrein soll ja mit der Reihe der nationalen Stoffe gezeigt werden, wie das Christentum mit seinen Ideen allmählich in unsere Welt eindringt.“ Die Herbeiziehung dieses ganz neuen Momentes hat also zu der Scheidung des Sagenstoffes in eine vorchristliche und nachchristliche Periode geführt. *Göpfert* sieht nämlich in der Landgrafenzeit einen Fortschritt nach der ethischen und kulturellen Seite hin, einen Fortschritt, der durch den Einflufs der christlichen Ideen bewirkt worden sei. Wir halten diese Scheidung aus folgenden Gründen für unberechtigt:

1. Wie können die Kinder die Wirkung einer historischen Thatsache feststellen, wenn sie das Wesen derselben durch den Unterricht noch gar nicht kennen gelernt haben? — Wie können die Kinder den Systemsatz: „Das Christentum veredelte die Thüringer“ gewinnen, wenn ihnen die Erzählung über die Einführung des Christentums in Thüringen noch unbekannt ist. Würde aber eine Erörterung dieser historischen Thatsachen eintreten, dann verließsen wir damit den Boden der Sage und ständen mitten in der wirklichen Geschichte.

2. Ist übrigens eine „Veredelung der Thüringer“ nachweisbar? Man überschaue die folgende Nebeneinanderstellung: Die Gesinnung der herrschsüchtigen Amalberga entspricht der der Adelheid von Sachsen; der Brudermord Hermanfrieds dem Gattenmord Ludwigs des Springers, der Treubruch des Königs von Thüringen der Untreue der Beamten Ludwigs des Eisernen, der Wortbruch des Frankenkönigs und seine Handlungsweise am Könige von Thüringen der Untreue Heinrich Raspes und seiner niedrigen Handlungsweise gegen die heilige Elisabeth. Die Folge der Gleichartigkeit dieser Handlungen ist es auch, daſs bei *Göpfert* durch die Bearbeitung der Thüringischen Vorzeit das ethische System durchaus keine Bereicherung erfährt; denn die in diesem Sagenstoff auftretenden drei Systemsätze: Dein Leben lang habe Gott vor Augen und im Herzen — Unrecht Gut gedeihet nicht — Untreue schlägt den eigenen Herrn — hätten einen Veranschaulichungsstoff auch in der Landgrafenzeit finden können (vgl.: Ludwigs des Heiligen Tod — Ludwig der Eiserne — Ludwig und der Krämer). Darum ist dieser Stoff für uns in ethischer Hinsicht nicht gehaltvoll genug, um seine unterrichtliche Bearbeitung zu befürworten.

3. Den Verfasser mögen noch andere Gründe zur Aufnahme dieses Stoffes bewogen haben. Das dabei aufgestellte System beweist es. So lesen wir auf S. 65: Es wird eingetragen: „Um das Jahr 500 war Thüringen ein Königreich. Die Franken und Sachsen besiegten die Thüringer und teilten ihr Reich.“ Ferner lesen wir die folgenden Stichworte:

Bündnis, Krieg, Angriff, Schlacht, Sieg, Niederlage, Belagerung, Ausfall, Eroberung. Dort wird also das historische Moment fixiert, hier das kulturelle; beide sind wohl auch maſsgebend gewesen gerade für die Auswahl dieses Stoffes. Da wir aber nach unseren obigen Ausführungen diesen beiden Gesichtspunkten den Vorrang bei der Stoffauswahl nicht zuerkennen können, so fällt auch der durch sie bestimmte Stoff.

4. Aber vielleicht könnte ein psychologischer Grund die Aufnahme der Thüringischen Königsgeschichten bedingt haben? Es scheint fast so! Den Thüringer Sagen schlieſst sich die Behandlung der Nibelungen an. Sollte da vielleicht der Übergang von der Thüringer Landgrafenzeit zu dem Königtum der Burgunder als unvermittelt erscheinen und die Vermittelung erst durch das Thüringer Königtum hergestellt werden? Wir müssen auch diesen Grund abweisen; denn wir finden in der Thüringer Landgrafenzeit und in den mit den Thüringer in Berührung tretenden Nachbarstämmen reichlich apperzipierendes Material für die Nibelungensage.

5. Endlich bestimmt uns noch ein praktischer Grund, die Thür. Vorzeit aus dem Lehrplan ganz zu streichen. Wenn man bedenkt, daſs für die unterrichtliche Behandlung der Thüringer Sagen nur die Zeit von einem halben Jahre festgesetzt ist, so erscheint uns gerade der reichhaltige Sagenstoff aus der Landgrafenzeit, freilich mit den notwendigen Ergänzungen, die wir fordern müssen, für diese Zeit fast noch als überreicher Unterrichtsstoff.

Das sind die Gründe, die uns bestimmen, die Stoffe über Thüringens Vorzeit dem Lehrplane fernzuhalten. —

Welche Auswahl ist nun innerhalb der Landgrafenzeit getroffen? Hier gruppiert sich der Stoff um folgende 4 Personen: um Ludwig den Springer, Ludwig den Eisernen, den Landgrafen Hermann und die heilige Elisabeth. Welche Ergänzungen und welche Ausscheidungen hier nötig sind, das wird sich zeigen, wenn wir die Anordnung des Stoffes innerhalb der einzelnen Gruppen näher ins Auge fassen. Wir gehen, namentlich bei den zwei ersten Gruppen,

von gewissen Höhepunkten aus. Es wird also diejenige methodische Einheit an die Spitze gestellt, die das Interesse der Kinder am stärksten anzuregen geeignet ist. Das Interesse würde noch mehr gesteigert, wenn man bei der Anordnung gleichzeitig das heimatkundliche Material berücksichtigte. Diese Gesichtspunkte liefsen den Verfasser die Reihe der methodischen Einheiten innerhalb der Zeit Ludwigs des Springers mit der Erbauung der Wartburg beginnen. Bei dieser Einheit handelt es sich darum, die betrügerische Art und Weise, mit der Ludwig der Springer sich in den Besitz von Grund und Boden der Wartburg setzt, ins rechte ethische Licht zu rücken. Zu dem Lug und Trug Ludwigs tritt in der folgenden Einheit noch die Verstellung; beides sind die Mittel, die er anwendet, um einer über ihn verhängten Strafe — der Gefangensetzung auf dem Giebichenstein — zu entgehen. Sofort erhebt sich die Frage nach dem Grunde dieser Gefangensetzung, und dieser bedarf darum einer eingehenderen Erörterung, die allerdings bei *Göpfert* fehlt. Drei Thaten Ludwigs sind es also, die getadelt werden müssen: die Erschleichung des Wartburgberges, die Tötung des Pfalzgrafen zu Sachsen, die Flucht vom Giebichenstein. Das ist die negative Seite an dem Leben Ludwigs. Wird Ludwig nun immer so bleiben, oder wird er sich bessern? Das ist die Schlufsfrage, die wir erheben, wenn wir auf das Leben Ludwigs des Springers zurückblicken. Auf Grund dieser Herausstellung des ethischen Gehaltes aus dem Leben Ludwigs des Springers würden wir den Stoff in folgende vier Einheiten gliedern:

1. Wir wollen von dem Manne sprechen, der die Wartburg erbaut hat.
2. Wie Ludwig gegen seinen Kaiser noch viel schlechter ist.
3. Warum Ludwig gefangen genommen wurde.
4. Ob er sich gebessert hat.

Durch eine solche Anordnung erscheint uns einerseits der innere Zusammenhang dieser methodischen Einheiten gewahrt zu sein, andererseits aber glauben wir durch Berück-

sichtigung der Steigerung in diesem Lebensgange auch eine Erhöhung des Interesses bei den Schülern hervorzurufen. Wie gestaltet sich diese Anordnung bei *Göpfert?* Dort zeigt sich zwischen der ersten und zweiten Einheit eine bedenkliche Lücke; sie entsteht dadurch, dafs auf ein ganz zufälliges und nebensächliches Moment — den Beinamen Springer — zu viel Gewicht gelegt ist. Daher lautet bei *Göpfert* auch das Ziel dieser 3. Einheit: Warum Ludwig der Springer genannt wurde. Was ist aber die Folge dieser Aufnahme des nebensächlichen Beinamens? Eine gekünstelte Wortanalyse; denn auf S. 12 lesen wir in Bezug hierauf: „Es mufs sich wohl um einen merkwürdigen Sprung Ludwigs handeln; gewifs nicht um einen Sprung im Scherz, oder im Spiel, denn davon bekommt man keinen Beinamen; der Sprung mufs eine andere Bedeutung haben.“ Psychologisch betrachtet läfst sich weder dieses Ziel noch diese eigenartige Analyse rechtfertigen. An dieser Stelle also ist die bedenkliche Lücke. Ferner sind die dritte und vierte Einheit mit Unrecht vereinigt. Man höre:

Ziel: Warum Ludwig gefangen genommen wurde, und ob er Bufse that? Die Beantwortung der ersten Hälfte dieses Doppelzieles wird gefordert auf Grund der ethischen Erwägungen der vorhergehenden Einheit. Erst wenn die Kinder die Einsicht in diesen berechtigten Grund der Gefangennahme gewonnen haben, können sie weitere Vorblicke in das Leben Ludwigs des Springers thun. Darum ist es auch nur möglich, — weil psychologisch begründet —, dafs die Kinder das erste Teilziel aufstellen. Darum hätte sich auch die Analyse an dieses Ziel anschliefsen sollen; das hätte auch selbst dann geschehen müssen, wenn das Doppelziel berechtigt wäre. Wie aber verfährt *Göpfert* in der Analyse? Wir lesen S. 17: Ihr kennt das Wort Bufse. — Von der Predigt Johannes des Täufers. (Seit wann ist den Kindern des 3. Schuljahres die Bufspredigt Johannes des Täufers bekannt?) Was wollte er mit seiner Predigt? Die Menschen sollten ihre Sünden erkennen, bereuen und nicht wieder thun. Dieser vollständig abstrakten Analyse folgen nun unmittelbar die

beiden psychologischen Sprünge. Man höre: „Wenn nun Ludwig der Springer Bufse gethan hat (woher wissen das die Kinder schon? Ich denke, es soll erst im 2. Teil der methodischen Einheit erwiesen werden!) —, so mufs er wohl vor seiner Gefangenschaft eine Sünde begangen haben. „*Göpfert* benutzt also die vollständig verfehlte Analyse zum zweiten Ziele, um durch künstliche Sprünge schliefslich zu einer einzigen schon an eine Behauptung grenzende Vermutung über das erste Ziel zu kommen. Diese Unklarheiten rühren daher, dafs die beiden Einheiten nicht scharf genug aus einandergehalten sind.

Nun zur zweiten Stoffgruppe. Im Mittelpunkt derselben steht Ludwig der Eiserne. Dieser hat durch die Milde in der ersten Zeit seiner Regierung seinen habsüchtigen Beamten und Adligen freie Hand gelassen und dadurch eine ungerechte Bedrückung des Volkes hervorgerufen. In der Schmiede zu Ruhla wird er eindrucksvoll an seine Pflicht erinnert. Diese Pflicht veranlafst ihn zur Beugung des Hochmuts der Adligen. Diese Demütigung hat eine doppelte Wirkung: 1. die Adligen erweisen ihre Treue gegen den Landesfürsten (vergl. Ludwig baut eine Mauer um die Neuenburg). 2. Die Treue wird gekrönt, weil sie währt bis in den Tod. Den Höhepunkt in dem Leben dieses Landgrafen bezeichnet doch die Bestrafung der Adligen. Mit dieser Handlung mufs also auch die unterrichtliche Bearbeitung dieses Lebensbildes einsetzen, und es gestaltet sich von hier aus die Stoffanordnung folgendermafsen:

1. Wie ein neuer Landgraf mit seinen Rittern einen Acker pflügt.
2. Wie kam es, dafs Ludwig so streng gegen seine Ritter wurde.
3. Wie von jetzt an die Ritter treu gegen ihren Herren sind.
4. Ob sie ihm diese Treue auch im Tode beweisen?

Vergleichen wir nun hierzu die Anordnung *Göpferts.* Er versucht zwischen den beiden Lebensbildern eine Verbindung herzustellen durch das formale, Ziel: „Wir wollen

heute von einem anderen thüringischen Landgrafen hören,“ behandelt aber unter diesem Ziele die von uns oben unter 1. gestellte Demütigung der Ritter. Diese Kluft zwischen dem Einheitsziele und dem Inhalt der Einheit selbst sucht *Göpfert* zu beseitigen durch eine sprunghafte Analyse. Beweis: Die an das eben erwähnte Ziel psychologisch sich anschliefsende Analyse hätte doch lauten müssen: Welchen Landgrafen kennen wir schon? Was haben wir von dem schon alles gehört? u. s. w. Was lesen wir aber (auf S. 21) im Anschlufs an das genannte formale Ziel? 1. Sagt mir einmal alles, was euch von dem Lande dieses Landgrafen bekannt ist! (Davon ist doch im Ziele gar nicht die Rede!) 2. Was versteht man unter einem Landgrafen? Ein Landgraf ist ein Fürst, der über die Bauern, über die Bürger, über die Ritter herrscht. Alle diese hatten dem Landgrafen Treue geschworen und mufsten ihm dienen. (Diese Definition trägt doch einen ganz allgemeinen Charakter; sie kann daher nur durch eine Abstraktion gewonnen werden.) 3. *Göpfert* fährt fort: Wenn nun aber einer dieser Unterthanen ungehorsam war und die schuldige Ehrfurcht vergafs? — Dann wird der Landgraf ihn streng bestraft haben. So werden noch jetzt diejenigen streng bestraft, die unserem Grofsherzog, unserem Kaiser die Treue nicht halten. (Aber mit den Eigenschaften der Unterthanen sollen doch die Schüler erst bekannt gemacht werden — in der ethischen Beurteilung! Die damals üblichen Strafen mit den heutigen zu vergleichen, ist ferner Aufgabe der Association oder der Anwendung.) Zu solchen Analysen, die alles mögliche enthalten, führt, wie man hier sieht, die Aufstellung ganz formaler Ziele. Dadurch geht gleichzeitig die Einheitlichkeit im psychologischen Lernprozefs verloren.

Die zweite methodische Einheit schliefst sich an den ethischen Kern der ersten wohl an. Aber ein ungerechtfertigter Rifs findet sich bei *Göpfert* zwischen der 2. und 3. methodischen Einheit, und doch liegt der psychologische und ethische Fortschritt und damit auch die Verbindung klar vor Augen. Die Strenge des Landgrafen hat die Ritter zur Treue

gezwungen. Es ergiebt sich deshalb die Frage, ob sie die erzwungene Treue auch weiterhin bethätigen. Damit ist der Zusammenhang hergestellt. Er fehlt aber, wenn man das äufsere Kleid der Erzählung in den Vordergrund stellt und den inneren Kern ganz unberücksichtigt läfst, wie es *Göpfert* thut hinsichtlich der Erzählung: Ludwig baut eine Mauer um die Neuenburg. Die auf der Neuenburg erprobte Treue erreicht ihren Höhepunkt und ihre edelste Bethätigung bei dem Tode und Begräbnisse Ludwigs. Haben aber die Schüler die Keime einer sittlichen Gesinnung (der Treue) würdigen gelernt, warum sollten wir ihnen diese Tugend nicht in ihrer Vollendung zeigen? Aus psychologischen und ethischen Gründen müssen wir eine Ergänzung der behandelten Einheiten fordern, wie sie in der Erzählung: „Ludwigs Leichnam wird von seinen Rittern zu Grabe getragen“ vorliegt.

Blicken wir nun noch auf die 4. Stoffgruppe, deren Mittelpunkt die heilige Elisabeth ist. Diese Stoffgruppe umfafst bei *Göpfert* folgende 6 methodische Einheiten: 1. Ob die ungarische Königstochter den Sohn des Landgrafen heiratet. 2. Ludwig und der Krämer. 3. Elisabeth speist die Armen. 4. Elisabeth während einer Hungersnot. 5. Ludwigs Zug nach dem heiligen Lande. 6. Das Ende der heiligen Elisabeth. Die Überschriften dieser methodischen Einheiten bilden bei *Göpfert* gleichzeitig die Zielangaben. Ein Blick auf diesen Stoff läfst erkennen, dafs hier eine chronologische Anordnung vorliegt, dafs also das bei der Anordnung des Stoffes innerhalb der beiden ersten Lebensbilder verwendete Prinzip nicht berücksichtigt ist. Warum diese Abweichung? Jedenfalls hat *Göpfert* die Absicht gehabt, die Erzählung von der heiligen Elisabeth mit der vom Sängerkrieg auf der Wartburg zu verbinden. Ja, die Aufnahme dieses zuletzt genannten Stoffes erscheint uns nur als Mittel zum Zweck. Ist *Göpferts* Anordnung des Stoffes berechtigt? Sehen wir zu. Beachten wir vor allem den ethischen Kern der Erzählungen von der heiligen Elisabeth; er liegt in dem Worte: „Für andere alles, für sich nichts.“ Die Gröfse der Liebe zu den Mitmenschen, die geduldige Ertragung jeglichen Leides und

die Bethätigung der Liebe selbst im gröfsten Leid und der drückendsten Armut, — das sind die beiden Gesinnungspole dieses Lebensbildes; und die Schüler für die in diesem Leben verkörperten Haupttugenden zu begeistern, das mufs doch in erster Linie unsere Aufgabe bei Behandlung dieses Stoffes sein. Die Begeisterung für diese Tugenden und die ethische Wirkung auf die Schüler wird um so intensiver sein, je mehr es uns gelingt, die Schüler in dieses Lebensbild zu vertiefen. Ist eine solche Vertiefung möglich? Die Erfahrung hat es uns gezeigt. Wir deuten unsern Versuch mit einigen Worten an: Die leitenden Verbindungsfäden bei dem Eintritt in das neue Stoffganze finden wir in der Geschichte Ludwigs des Eisernen. Nach dieser Erzählung wird durch die Demütigung der Ritter die Bedrückung seiner Unterthanen beseitigt, und der Fürst übernimmt wieder die Sorge für das Wohl seines Volkes. Diese Sorge für das Volkswohl geht auch über auf den neuen Landgrafen und wird uns in einem ganz besondern Falle zur Anschauung gebracht. (Vgl. Ludwig und der Krämer.) Aus der ethischen Vertiefung dieser Erzählung und der darauf folgenden Association mit den verwandten Zügen aus dem Leben Ludwigs des Eisernen wird der ethische Satz gewonnen: „Ein guter Fürst sorgt für sein Volk.“ Aber, nun wollen wir hören — so leitet man über — wie auch eine gute Landgräfin für ihr Volk gesorgt (vgl. Elisabeth speist die Armen; Ludwig weilt in Italien am Hofe des Kaisers). Diese fürsorgende Liebe tritt um so schärfer hervor, wirkt um so tiefer, je mehr es gelingt zu zeigen, dafs sie sich trotz des von der Dienerschaft ihr zugefügten Leides sich von der Bethätigung der Liebe nicht abhalten läfst.

Aber nicht allein die Diener fügen ihr Leid zu. Darum heifst es weiter: Nun wollen wir sehen, wie selbst Ludwig, ihr Gemahl, der Elisabeth einmal recht wehe thut! (Vgl. das Rosenwunder.) Aber Elisabeth mufs noch gröfseres Leid ertragen. Denn Ludwig will an einem Kreuzzuge teilnehmen; er zieht nach Italien, wo ihn der Tod ereilt. Wird Elisabeth nun nach dem Tode Ludwigs noch Landgräfin bleiben?

Sie wird durch ihren treulosen Schwager von der Wartburg vertrieben; und alle, denen sie früher geholfen hat, verlassen sie. Erst der Tod macht ihrem Leiden ein Ende. Hat sie in ihren Jugendjahren nicht bessere Tage erlebt? Gewifs. Auf Grund dieses Gedankenganges gestaltet sich die Anordnung der methodischen Einheiten folgendermafsen:

1. Wie der neue Landgraf einem Kaufmann geholfen hat. (Ludwig und der Krämer.)
2. Wie eine gute Landgräfin für ihr Volk sorgt. (Elisabeth speist die Armen.)
3. Wie selbst Ludwig der Elisabeth einmal recht wehe thut. (Elisabeths Rosen.)
4. Wie Elisabeth ein noch viel gröfseres Leid ertragen mufs. (Ludwigs Kreuzzug und Tod.)
5. Ob Elisabeth nach Ludwigs Tod noch Landgräfin bleibt. (Elisabeths Tod.)
6. Ob Elisabeth in ihrer Jugend nicht auch bessere Tage erlebt hat. (Von der treuen Liebe des Landgrafen Ludwig zu seiner Braut Elisabeth.)
7. Wie Elisabeth auf die Wartburg gekommen ist.

Ja, es schwebt uns hier sogar der Gedanke vor, die Darstellung dieses ganzen Lebensbildes der Elisabeth mit ihrem Tode zu beginnen. Wir glauben, dafs so die Wirkung auf die Schüler noch eine viel gröfsere sein würde. Ein praktischer Versuch in dieser Hinsicht könnte gewifs lohnend sein.

Durch die angedeutete Anordnung des Stoffes glauben wir den Fehler der *Göpfert*schen Anordnung — die zusammenhanglose Aneinanderreihung der einzelnen Erzählungen — vermieden zu haben; durch diese Geschlossenheit des Stoffes bewahren wir uns gleichzeitig vor einem zweiten Fehler, der diesen Einheiten bei *Göpfert* anhaftet, nämlich vor den unfruchtbaren und abstrakten Analysen. Da nun die Anordnung der methodischen Einheiten innerhalb dieses Lebensbildes auch unter Berücksichtigung des die Stoffauswahl bedingenden Prinzips geschehen ist, so fällt für uns auch diejenige methodische Einheit, die bei *Göpfert*

nur den Charakter einer Vermittelung trägt, ich meine „den Sängerkrieg auf der Wartburg“. Zu dieser Ausscheidung veranlassen uns übrigens noch andere Gründe. Die in Betracht kommende Erzählung ist doch nur der Niederschlag einer kulturgeschichtlichen Erscheinung; der kulturgeschichtliche Gesichtspunkt ist aber, wie oben ausgeführt wurde, nicht ausschlaggebend. Ihr ethischer Inhalt (von *Göpfert* zusammengefaſst in die Worte: Doch den Sänger vermiſs' ich, den Bringer der Lust, der mit süſsem Klang mir bewege die Brust und mit göttlich erhabenen Lehren) liegt unserer Meinung nach jenseits des Gedankenkreises der Kinder dieser Stufe.

II Bearbeitung des Stoffes

Wenden wir uns nun zu der Durcharbeitung des Stoffes, wie sie *Göpfert* in Vorschlag bringt. (Dabei sind selbstverständlich die Stoffe ausgeschlossen, die mit Rücksicht auf den I. Teil unserer Arbeit auszuscheiden wären.)

Jede methodische Einheit wird durch ein Ziel eingeleitet; wir betrachten daher zunächst die Ziele.

Die Ziele sind vor allem zu gestalten mit Rücksicht darauf, daſs der Schüler den ethischen Kern der Erzählungen erfassen und beurteilen lernt. Daſs die *Göpfert*schen Ziele sehr anfechtbar sind in dieser Hinsicht, haben wir schon nachzuweisen versucht. Ein gutes Ziel hat aber noch andere Forderungen zu erfüllen. Welches sind diese?

Jedes Ziel muſs zwei Vorstellungen enthalten, von denen die eine auf das durch den früheren Unterricht oder durch die Erfahrung Erworbene hinweist, während die andere das Neue ankündigt. Jene soll den Gedankenkreis des Kindes in Thätigkeit setzen, diese dagegen soll den reproduzierten Vorstellungen eine bestimmte Richtung geben, nämlich die Zuspitzung auf die in der methodischen Einheit auftretende Haupthandlung, und dadurch das Interesse steigern. Diese beiden für den Unterricht notwendigen Bedingungen werden nicht erfüllt, wenn die im Ziele auftretenden Vorstellungen isoliert, ohne Beziehung nebeneinander stehen. Geschieht

dieses aber, so bekommt einerseits das Ziel keine treibende Kraft, und andererseits führt es zu mangelhaften Analysen. Solche Ziele, die jeglicher treibenden Kraft entbehren, finden sich mehrfach bei *Göpfert*. Wir erinnern nur an folgende: Landgraf Ludwig und der Krämer; Elisabeth speist die Armen; Elisabeth während einer Hungersnot; Ludwigs Zug nach dem heiligen Lande; das Ende der heiligen Elisabeth. Das sind Überschriften aber keine Ziele. Sie stehen nicht einmal in innerer Beziehung zu einander; und aufserdem entsprechen sie nicht unsern obigen psychologischen Forderungen. Da die in ihnen auftretenden Vorstellungen isoliert nebeneinander stehen, so vermag keines dieser Ziele den Gedankenkreis des Schülers in Thätigkeit zu setzen, mithin auch kein Interesse zu erzeugen. (Wie wir diese Übelstände zu beseitigen denken, ist aus dem I. Teile dieser Arbeit ersichtlich.) Selbst das von *Göpfert* gewählte Hauptziel, welches die Betrachtung der Thüringer Sagen einleitet: „Nunmehr soll auch von deutschen Männern und Frauen erzählt werden“ wird infolge seiner Allgemeinheit den obigen Forderungen nicht gerecht. *Göpfert* begründet dies Ziel nur durch den Hinweis auf die äufsere Thatsache, dafs den Thüringer Sagen die Patriarchengeschichte voraufgegangen ist, in welchen von hebräischen Männern erzählt wird. Ist man überhaupt berechtigt, die Thüringer Sagen später auftreten zu lassen? Nach Gründen hierfür sucht man bei *Göpfert* vergebens. Wird der genaue Parallelismus zwischen der Patriarchengeschichte und den Thüringer Sagen aufrecht erhalten, so fällt damit ohne weiteres die *Göpfert*sche Zielangabe. Dieser Parallelismus ist bedingt durch den Gesinnungsstoff des II. Schuljahres. Dort haben die Schüler den Einzelmenschen in seinen Lebensschicksalen, in seinem Ringen mit der Natur und damit im Fortschritt zur Kultur begleitet und sind schliefslich mit ihm in den heimischen Familienkreis zurückgekehrt. Die mit Robinson errungene Kulturstufe erfährt ihre Weiterentwickelung, sobald der Schüler in die Geschichte der Patriarchenzeit eintritt. Damit erfolgt gleichzeitig die Weiterbildung der Einsichten in

das Familienleben, indem die Schüler aus der engeren Familie Robinsons hinübergeführt werden zu der erweiterten „Volksfamilie“ der Patriarchen, und zwar auf kanaanitischem sowohl als auch auf thüringischem Boden. Dort erfolgt die Begründung dieser Familie durch die Niederlassung Abrahams in Kanaan, hier durch die Erbauung der Wartburg. Dort würde also der Zusammenhang mit der Robinsonerzählung hergestellt durch das Ziel: Wir wollen nun von einer Familie sprechen, die aus dem Lande fortzog, in welchem sie gewohnt hatte. In der Betrachtung dieser Einheit würde natürlich Abraham als der Begründer und Erzvater dieser Familie im Mittelpunkt stehen. So erfolgt die Gründung dieser jüdischen Patriarchenfamilie. In ihrer Begründung liegen die hinüberleitenden Gedanken zu den Thüringer Sagen und damit ist gleichzeitig für das Hauptziel zu diesem Sagenstoff gegeben: „Wir wollen nun auch von unseren Thüringer Patriarchen sprechen.“ Durch dieses Hauptziel ist schon der Charakter der Thüringer Sagen als eines ethischen Ergänzungsstoffes zu den biblischen Patriarchen angedeutet; der Parallelismus zwischen beiden Stoffen ist gewahrt und die unterrichtliche Beurteilung des heimatlichen Sagenkreises kann schon nach der Behandlung der ersten methodischen Einheit aus dem Leben Abrahams eintreten. Die Bestimmtheit des Hauptzieles führt zu einem doppelten Gewinn. Sie ermöglicht eine Analyse, in der das Material zur Auffassung des Nachfolgenden genommen werden kann; und sie gewährt einen natürlichen lückenlosen Übergang zur ersten methodischen Einheit aus dem Leben Ludwigs des Springers.

Man müfste demnach etwa so verfahren. Hauptziel: Wir wollen nun von unseren Thüringer Patriarchen sprechen. Analyse: Wir haben schon von einem Patriarchen gesprochen: Abraham. Was haben wir von ihm gehört: 1. Er zieht aus mit seiner Familie und sucht sich eine neue Heimat. Wo? — 2. Dort läfst er sich in der Mitte des Landes an einem Berge nieder. Warum? — Wir haben also einmal die neue Heimat und dann den Wohnort dieses Patriarchen kennen gelernt. Was möchten wir nun wohl von den Thüringer

Patriarchen hören? 1. Welches ist ihre Heimat gewesen? 2. Wo haben sie gewohnt? Die Beantwortung der ersten Frage ergiebt sich aus dem Ziele, die der zweiten führt zu dem Ziele der 1. method. Einheit: Wir wollen den Mann kennen lernen, der den Wohnsitz der Thüringer Patriarchen, die Wartburg, erbaut hat; damit ist der Übergang von dem Hauptziel zu dem 1. Unterziele hergestellt, den wir bei *Göpfert* vergebens suchen.

Dafs eine falsche Zielstellung auch eine anfechtbare Analyse zur Folge hat, haben wir schon nachgewiesen an den Einheiten: „Warum Ludwig der Springer genannt wurde. Warum er gefangen wurde, und ob er Bufse that. Ihr sollt nun von einem anderen thüringischen Grafen hören.“ Die falsche Zielstellung führt aber noch zu weiteren Mifsgriffen in der Analyse. Fehlt nämlich die innere Beziehung der Ziele zu einander und damit auch die der Einheiten selbst, so kann in der Analyse kein Zurückgreifen auf die früher im Unterrichte gewonnenen Vorstellungen erfolgen, damit verliert aber diese eine Gruppe von Vorstellungen, die in der Analyse zu fruchtbaren immanenten Repetitionen führt, ihre wesentliche Bedeutung, die Analyse selbst ihre Geschlossenheit; sie gestaltet sich sprunghaft und verleitet, um doch das nötige Mafs von Vorstellungen für die Synthese zu gewinnen, dazu, den Schülern Vorstellungen aufzudrängen, deren Erarbeitung erst Ziel der ethischen Verknüpfung sein kann. Durch die Herbeiziehung solcher Vorstellungen, die mit dem Ziele nur in loser oder in gar keiner Beziehung stehen, gestaltet sich die Analyse mehr zu einer Art Worterklärung und antizipiert oft Neues, wodurch statt der Steigerung des Interesses eine Verminderung desselben eintritt. Man vergleiche z. B. die Analyse (S. 18), die von dem Ziele ausgeht: Wir wollen nun sehen, ob Ludwig Bufse gethan hat. (Der Begriff Bufse ist den Kindern dieser Stufe fremd; wir halten deshalb die Form: Wir wollen sehen, ob Ludwig sich gebessert hat, für geeigneter.) In ihr heifst es: Nun war er aber ein Katholik. Die Katholiken wollen ihre Bufse auch äufserlich darthun: sie unternehmen Wall-

fahrten, um zu zeigen, wie ernst es ihnen mit der Bufse ist. Wer bestimmt denn bei den Katholiken solche Bufsübungen? Ihre Geistlichen. Ihr höchster Geistlicher ist der Papst. All diese dogmatischen Vorstellungen, die hier in der Analyse auftreten, liegen doch — da die religiösen Vorstellungen bei 9jährigen Kindern noch nicht soweit entwickelt sind, um die Unterschiede der beiden Konfessionen zu erkennen — jenseits des Gedankenkreises dieser Schüler; das Reden über diese Dinge bleibt daher ein blofses Reden. Auf Seite 46 lesen wir im Anschlufs an das Ziel: Elisabeth während einer Hungersnot. Wir haben schon von einer Hungersnot gesprochen — als Ludwig der Springer die Wartburg erbaute. Damals gab Ludwig den Leuten Brot und liefs sie dafür arbeiten — die heilige Elisabeth wird bei solch schrecklicher Not noch hilfbereiter sein, an eine Gegenleistung, an Abarbeiten, wird sie gar nicht denken. Aber die Beurteilung der That Elisabeths im Vergleich zur Handlungsweise Ludwigs und damit die Erkenntnis von der Höhe der Gesinnung Elisabeths kann doch erst stattfinden, wenn die That selbst den Schülern bekannt ist. Der bei *Göpfert* in der Analyse stehende Satz sollte eben erst in der ethischen Vertiefung auftreten.

Endlich lesen wir auf S. 39 im Anschlufs an das Ziel: Landgraf Ludwig und der Krämer — eine Analyse, in der eine fünffache Gedankenanregung begonnen wird, deren Vorstellungen weder unter sich noch durchweg mit dem darzubietenden Stoff in Verbindung stehen. Dort heifst es: 1. Welcher Landgraf Ludwig wird das wohl sein? — Es folgen die Vermutungen der Kinder. 2. Was hat der Landgraf mit dem Krämer zu thun? Vielleicht wollte er ihm etwas abkaufen. Wir hatten schon von Krämern (Kaufleuten) gesprochen. Damals — in der Zeit Ludwigs des Eisernen — machten die Edelleute Strafsen und Wege für die Kaufleute unsicher und verdarben allen Handel und Wandel im Lande. 3. Ob es jetzt wieder so ist? Das wäre ein schlechtes Zeichen für die Regierung des neuen Landgrafen. 4. Wofür hat ein Landgraf bei seiner Regierung zu sorgen?

Wiederholung des über diesen Punkt früher Gesagten. 5. Kennt ihr denn auch Krämer? Die Kinder erzählen von den Kaufleuten im Orte.

Wir sollten meinen, dafs wenn die Kinder oben geantwortet hätten: Der Landgraf wollte dem Krämer etwas abkaufen, ihnen doch sicherlich die Vorstellung vom Krämer bekannt war; im anderen Falle hätte die Frage unter 5 in zweiter Linie stehen müssen. Überhaupt erscheint uns diese Analyse mit ihren Kreuz- und Quersprüngen — das sind die Folgen eines unbestimmten Zieles — wenig dazu angethan, für die nachfolgende Handlung Interesse zu erwecken; es entsteht keine Spannung in dem Kinde, kein Verlangen nach der neuen Erzählung.

Dieser Mangel kommt auch zum Ausdruck in dem Schlusse der Analyse: Nun wollen wir sehen, was der Landgraf und der Krämer mit einander zu thun haben.

Welcher Fortschritt liegt hier zwischen der allgemeinen Zielstellung und dem Schlusse der Analyse? Wie vermag dieses analytische Material die Konzentrierung der Gedanken und damit die Hinlenkung auf die Darbietung herbeizuführen? Und doch liegt gerade darin der psychologische Wert der Analyse. Wird dieses Moment nicht berücksichtigt, so entsteht eben ein unvermittelter Übergang oder ein Rifs zwischen der Analyse und der Synthese. Ja, das ganze analytische Material wird wertlos, wenn die in der Darbietung auftretenden ersten Vorstellungen ganz im Widerspruch zu den dort gewonnenen Gedanken stehen; denn dadurch wird keine Fortführung der angeschlagenen Gedankenreihen herbeigeführt, sondern durch diese ganz unvermittelt auftretenden Vorstellungen erfolgt eine Ablenkung vom Ziele. Dieser Übelstand tritt besonders scharf hervor auf S. 39. Dort heifst es im Anschlufs an das Ziel „Wir werden sehen, was der Landgraf und der Krämer miteinander zu thun haben.“ Nun wollen wir lesen, wie Ludwig seinen Esel sucht. Das ist eine eigentümliche Überschrift. — Aber die Erklärung wird schon noch kommen. So bemerkt *Göpfert.* Derselbe unvermittelte Übergang zwischen der Vorbereitung und Dar-

bietung tritt uns entgegen auf S. 44. Wenn *Göpfert* dort bemerkt, daſs das Lesen der Erzählung zunächst ohne die Überschrift erfolge (weil diese eben im Widerspruch zu dem analytischen Material steht), so klingt das auf dem Papiere wohl ganz schön, läſst sich aber praktisch gar nicht durchführen.

Der Analyse schlieſst sich die Synthese an. Dieselbe erfolgt bei *Göpfert* fast ausschlieſslich durch das Lesen „der Quellenstoffe“. Nur einmal wendet er die Form des darstellenden Unterrichts an, nämlich bei der Betrachtung von Ludwigs Mordthat an dem Pfalzgrafen Friedrich von Sachsen.*) Er hat deshalb diesen Stoff auch nicht mit in sein „Textbuch für die Thüringer Sagen“ aufgenommen. Welche Gründe veranlassen *Göpfert* dazu, gerade dieser Erzählung eine solche Ausnahmestellung zu geben? Er sagt S. 16: „Die Erzählung von dem Morde des Pfalzgrafen muſs sehr beschränkt werden; denn groſs ist die Gefahr, daſs durch Überwiegen des Schlechten der Unterricht das Gegenteil von dem bewirkt, was er bewirken soll.“ Dagegen heiſst es S. 17: „Je früher und je ernster man dieser Schwierigkeit — nämlich solche Erzählungen zu behandeln — zu Leibe geht, um so besser. In der früheren Jugend ist die Gefahr, daſs die Phantasie abschweift, weniger groſs, es ist eher zu erwarten, daſs eine reine Verurteilung eintritt und so eine klare, kräftige Vorstellung sich bilde, auf welche bei späteren Veranlassungen mit Erfolg zurückgegriffen werden kann.“ Gerade diese zuletzt angeführten Gründe sprechen für die Aufnahme dieser Erzählung in das Textbuch, sie fordern, daſs hier eine ebenso intensive Behandlung eintritt, wie bei den übrigen methodischen Einheiten, wenn eben der von *Göpfert* angedeutete Zweck dieser Erzählung bei den Schülern erreicht werden soll. Zur Erreichung dieses Zieles wäre es aber auch notwendig gewesen (der Inhalt der Erzählung drängt

* Daſs wir in unserer Übungsschule bei den Erzählungsstoffen dem entwickelnd-darstellenden Verfahren den weitesten Gebrauch einräumen, sei hier nur kurz erwähnt. Vergl. *Foltz*, Darstellender Unterricht in *Reins* Encykl. Handbuch, I, 580. Langensalza, Beyer & Söhne.

sogar dazu), dafs die handelnden Personen auch einer ethischen Beurteilung unterworfen worden wären, und dafs durch den sich anschliefsenden Abstraktionsprozefs die Schüler in der Erkenntnis des Löblichen und Tadelnswerten gefördert würden. Statt diesen psychologischen Gang inne zu halten, drängt *Göpfert* den ganzen Stoff auf der II. Stufe zusammen und läfst dort sowohl die Association wie das System auftreten. Unmittelbar vor der II. Stufe heifst es nämlich: „Ja, Ludwig hatte eine grofse Sünde gethan, eine Sünde gegen das fünfte Gebot. Er hatte einen Menschen getötet, wie Kain seinen Bruder Abel.“ Weiter unten heifst es: „Da sündigte er nicht nur wie Kain gegen das fünfte Gebot, sondern auch gegen das sechste Gebot: Du sollst nicht ehebrechen.“ Durch eine solche abstrakte Behandlung des Stoffes, die dem Wesen des darstellenden Unterrichts, wie wir ihn uns denken, durchaus widerspricht, erzielt *Göpfert* nicht das, was er hier erreichen wollte, nämlich klare, kräftige Vorstellungen zur reinen Verurteilung der verwerflichen Gesinnung und Handlungsweise. Die allzu grofse Ängstlichkeit gegenüber diesem Stoffe, der dadurch zu einer Ausnahmestellung gedrängt wird, führt so zu einer Unklarheit in seiner unterrichtlichen Verarbeitung.

Die darstellende Unterrichtsform wendet übrigens *Göpfert* sonst nie an; er legt vielmehr der Durcharbeitung des Stoffes sein Textbuch zu Grunde. Welche Stellung nehmen diese Texte im Verlaufe der unterrichtlichen Verarbeitung bei *Göpfert* ein? Er sagt S. X: „Hat man für das Kind passende gedruckte Erzählungen, warum soll der Lehrer thun, was das Kind selbst thun kann? Das Kind soll lernen, aus den Quellen zu schöpfen.“ Der Text soll also die Stelle des Quellenstoffes vertreten. Ist er aber auch anschaulich, der Fassungskraft der Kinder im 3. Schuljahr angemessen? Wenn sich nun auch *Göpfert* bemüht hat, der ersten Forderung gerecht zu werden, so vermissen wir doch an vielen Stellen die anschaulichen Ausmalungen der Situtation, z. B. in den Erzählungen: die Hungersnot, die Rosen der heiligen Elisabeth, Ludwigs Abschied von Elisabeth, das Ende der heiligen Elisa-

beth u. s. w. Soll die anschauliche Ausmalung etwa mit der Erklärung des Textes eintreten? Solche Erklärungen sind immer aphoristisch und dadurch geht der ganze einheitliche Eindruck verloren, ja, die Gebundenheit an den vorgeschriebenen Text gestattet oft eine anschauliche Ausmalung gar nicht. Wo aber die Anschaulichkeit fehlt, da fehlt auch die Selbstthätigkeit, fehlt auch die Wärme der Auffassung, und da wird auch die ethische Vertiefung mehr oder minder beeinträchtigt. Noch auf einen anderen Mangel des Textes wollen wir hinweisen. Sonst sind wir bemüht, die sprachlichen Schwierigkeiten, die den Schülern in Quellenberichten entgegentreten und die die Auffassung des Inhalts erschweren, durch Vertauschung mit zeitgemäfsen Ausdrücken oder durch Umschreibungen zu beseitigen. *Göpfert* dagegen kleidet die Sagenstoffe in einen altertümlichen Text, der den Schüler zwingt, mehr auf die Form als auf den Inhalt zu achten; und doch ist und bleibt allein die Erfassung des Inhalts die Hauptsache. Wenn es auf S. 5 heifst, dafs viele von den altertümlichen Wörtern und Redewendungen erst im späteren Geschichtsunterrichte ihre volle Erklärung erhielten, wenn ferner *Göpfert* in der Anmerkung zu S. 40 sagt, „die Fremdwörter kämen in ein Fremdwörterbuch, nur, damit die Kinder diese Fremdwörter kennen und vermeiden lernten," und wenn er endlich auf S. 5 noch bemerkt: „Die notwendige Besprechung der altertümlichen Ausdrucksweise und der Vergleich mit unserer jetzigen Sprache ist der deutschen Stunde zu überweisen; hier geschieht sie nur, insoweit das zu erzielende Verständnis es erfordert," — so müssen wir gestehen, dafs uns dieser Ausweg nicht annehmbar erscheint. Daran vermag auch die Behauptung nichts zu ändern, dafs der altertümliche Stoff ein altertümliches Kleid, der Sagenstoff einen Sagenton erfordere. Nur das möchte noch annehmbar sein, einen Text mit altertümlichem Gepräge lesen zu lassen, nachdem der Inhalt durch darstellenden Unterricht den Kindern zu eigen geworden wäre. Der *Göpfert*sche Text bietet aber noch eine zweite Schwierigkeit, die bedingt ist durch den historisch-kulturellen Gesichtspunkt, von dem

sich *Göpfert* bei der Auswahl des Sagenstoffes vorwiegend hat leiten lassen. Die Sitten, Gebräuche und Lehren der damaligen katholischen Kirche sind nämlich mit in den Sagenstoff hineingezogen worden. Wäre es möglich, diese Stoffe, die jenseits des Gedankenkreises der Schüler liegen, teilweise auszuscheiden oder umzugestalten, ohne dadurch die Auffassung des ganzen Stoffes zu ändern und ihm Gewalt anzuthun, so würde für das Verständnis und damit auch für die ethische Beurteilung viel gewonnen sein. In der Weise aber, wie diese Dinge bei *Göpfert* auftreten — wir sehen darin verfehlte psychologische Verfrühungen — führen sie zu Redereien und schiefen ethischen Urteilen. Man vergleiche z. B. die folgenden Citate: Die Katholiken beten auch zu Heiligen, zur Mutter des Herrn Jesus, sie beten auch lateinisch, in der Sprache des römischen Kaisers Augustus (S. 13 u. 14), Ludwig unternimmt eine Wallfahrt nach Rom; denn hier, wo einst der römische Kaiser Augustus wohnte, wohnt jetzt noch der Papst. Fragen wir auch den Papst, wenn wir Bufse thun wollen? Nein, wir sind evangelische Christen, keine katholischen, damals aber gab es nur Katholiken in Deutschland. Wen fragen wir? Unser Gewissen. (S. 18 u. 19.) (Diese Erwägungen treten noch dazu in der Darbietung auf!) Unternehmen wir evangelischen Christen auch Wallfahrten? Nein, wir glauben, dafs wir die Bufse nicht äufserlich zu zeigen brauchen; wir glauben, dafs Gott uns unsere Sünden aus Gnaden vergiebt, wenn wir sie ernstlich bereuen. (S. 20.) Auch die allgemeinen Erörterungen über die Kreuzzüge auf S. 49, über die letzte Ölung auf S. 50 halten wir für verfrüht. All diese Verfrühungen könnten durch einige Streichungen oder Umänderungen im Texte beseitigt werden. Zu Verfrühungen wird *Göpfert* auch dadurch verführt, dafs er jedes in der Erzählung auftretende geographische Objekt eingehend berücksichtigt. Liest man so die auf S. 69 erfolgte Zusammenstellung des geographischen Stoffes — es sind fast alle Gebiete Deutschlands und die Länder Europas vertreten, — so kann man daraus durchaus nicht erkennen, welches denn der geographische Begleitstoff der Thüringer Sagen ist

— denn eine Bearbeitung des von *Göpfert* aufgestellten zusammenhangslosen geographischen Materials ist einfach unmöglich. Neben der Betrachtung des Wohnsitzes der Thüringer Landgrafen sollten die erwähnten geographischen Objekte nur dann Berücksichtigung finden, wenn sie zum Verständnis des Sageninhalts unbedingt nötig wären.

Der zweite Teil der Synthese umfaſst die Beurteilung der sittlichen Willensverhältnisse, die ethische Vertiefung. Schon oben deuteten wir an, daſs *Göpfert* gerade hier, wo es doch gilt, die Probe auf die Anschaulichkeit der Darstellung zu machen, selbständigen Urteilen der Schüler nicht freien Lauf läſst. Wie verfährt er? Bei ihm stehen die sittlichen Urteile über die betreffenden Persönlichkeiten fest; diese Urteile drängt er einfach den Schülern auf und fordert dann, daſs durch einen Nachweis die Richtigkeit der Urteile bestätigt wird. Die Urteile sollen immer von den Kindern erarbeitet werden; das *Göpfert*sche Verfahren hätte nur auf der Stufe der Anwendung Berechtigung. Wie wenig bei *Göpfert* die Schüler zur Gewinnung der sittlichen Urteile beitragen, das zeigen folgende Stellen: S. 7: War es recht, daſs Ludwig den Entschluſs faſste, gerade auf jenem Berg eine Burg anzulegen? S. 14 u. 15: 1. Ludwig hat sich in recht frommer Weise zur Flucht entschlossen. 2. Er hat recht listig seinen Plan vorbereitet. 3. Er hat ihn recht listig ausgeführt. 4. Er hat nach der Ausführung wieder dieselbe falsche Frömmigkeit gezeigt. S. 23 u. 24: 1. War es recht, daſs Ludwig die Ritter strafte? 2. War die Strafe gerecht? Wir verweisen ferner auf folgende Konzentrationsfragen. S. 27, 1 u. 2; S. 41, 1 u. 2; S. 47, 1; S. 54, 1, 2 u. 3. Wenn mit all den angeführten Fragen nur Gesichtspunkte für die ethischen Beurteilungen gegeben sein sollen, so sind wir damit einverstanden; im anderen Falle aber lassen sich diese Fragen nicht rechtfertigen. Durch solch gegebene ethische Urteile wird oft der Zusammenhang zwischen der Vertiefung und der Darbietung gelöst, dadurch aber wird der Blick für die ethische Beurteilung eingeengt, indem eben diese sich nicht mehr an den sittlichen Gesamtgehalt anschlieſst, sondern

nur ein ganz nebensächliches Moment berücksichtigt. Dieser Fall zeigt sich besonders deutlich in der ethischen Vertiefung auf S. 47, da, wo im Anschlufs an die Einheit „Elisabeth während einer Hungersnot“ doch die Mildthätigkeit dieser Fürstin in den Mittelpunkt der Beurteilung stehen sollte, wo die Erkenntnis dieser Tugend deutlich in die Augen springen würde. Durch Gegenüberstellung der Hartherzigkeit der Diener, da knüpft *Göpfert* die Beurteilung an die beiden Fragen an: „Hat Elisabeth vielleicht doch zuviel gegeben? Was gefällt uns an der Antwort des Grafen so sehr?“ Das sind Fragen, die durchaus nicht in den ethischen Kern der Erzählung versetzen. Auf diese Weise wird die Vertiefung isoliert, sie steht nicht mehr in innigem Zusammenhang mit der Erzählung selbst, kann sich infolgedessen auch nicht fruchtbar gestalten und hemmt so gleichzeitig die Weiterspinnung des Gedankenganges.

Die Weiterspinnung der in der Vertiefung aufgenommenen Fäden geschieht durch den Abstraktionsprozefs. Auf der dritten und vierten Stufe dürfen deshalb auch nur solche Stoffe auftreten, die schon in der ethischen Vertiefung Berücksichtigung gefunden haben. Es ist aber nicht immer nötig, die aufgenommenen Associationen zur Systembildung weiter zu führen. Der Fortschritt zum System wird um so natürlicher, um so leichter vor sich gehen, je zahlreicher und geschlossener die Verknüpfungen aufgetreten sind. Diese psychologische Herausarbeitung des Systems aus dem Abstraktionsprozesse vermissen wir bei *Göpfert* an manchen Stellen. So lesen wir S. 11, Nr. 4: Kann jetzt auch noch jemand so leicht um seinen Besitz kommen? Nein, überall sind Grenzsteine aufgerichtet, und es steht genau in den „Grundbüchern“, wem jedes Stück Land gehört. (Woher wissen das die Kinder?) Darum wollen wir uns freuen, dafs wir sagen können: „Jetzt ist das Eigentum sicherer, als in früheren Zeiten!“ Hier fehlt eine dem System vorausgegangene Association. Der allgemeine Satz wird den Kindern demnach aufgedrängt. Auf S. 47 heifst es: Auch jetzt giebt es Mifsernten, aber darum entsteht bei uns noch keine Hungersnot; denn es kann leicht

mit Hilfe der Eisenbahnen Getreide herbeigeschafft werden aus Gegenden, in denen es geraten ist. Darum: Wir haben jetzt bessere Verkehrswege als früher. Diese Gedanken sind in der Vertiefung gar nicht aufgetreten; sie werden hier einfach hineingeworfen in die Entwickelung, nur, um so zu einem allgemeinen Satze zu gelangen. Vgl. übrigens noch folgende Associationen: S. 15, 1 u. 2; S. 21, 3, 4 u. 5; S. 25, 3, 4 u. 5; S. 45, VII.

Ja, bei *Göpfert* kommt es sogar vor, dafs Stoffe im System auftreten, die wir vergebens in der ethischen Vertiefung oder in der Association suchen. Beispiele: S. 16: 1. Unser Gerichtsverfahren ist vollkommener als das in früheren Zeiten. 2. Katholiken, — Heilige, Jungfrau Maria, Gelübde, Kirchenbau, lateinische Gebete. Diese Stoffe nimmt *Göpfert* einfach aus der Synthese herüber in das System. Der Verf. vergifst zu unterscheiden zwischen den Stoffen, die am Schlusse der Darbietung aufzutreten haben und dort in das Merkheft einzutragen sind, und den Stoffen, die das Ergebnis des Abstraktionsprozesses bilden. Nur diese letzteren gehören in das System.

Durch die Aufnahme der graphischen Darstellung der Lebensbilder, sowie durch Berücksichtigung der *Schwind*schen Zeichnungen von den Thüringer Sagen wäre auf der Stufe der Anwendung eine gröfsere Reichhaltigkeit und Mannigfaltigkeit in den Übungen erzielt worden, die wir jetzt vermissen.

Schlufs

Wir haben die vorstehenden kritischen Bemerkungen über die *Göpfert*schen Präparationen, die aus einer genauen Prüfung, verbunden mit der Praxis der Übungsschule, herausgeflossen sind, hier veröffentlicht in der Hoffnung, dafs sie dem Verf. bei einer Neubearbeitung seiner Präparationen nicht unwillkommen seien, den Lesern seiner Arbeit aber nützliche Winke für die Benutzung der Unterrichtsskizzen geben dürften.

VI
Bericht über die Thätigkeit des Seminars

von
Oberlehrer **Fritz Lehmensick**

Die Entwickelung eines pädagogischen Seminars steht im engsten Zusammenhange mit der Entwickelung der pädagogischen Bewegung überhaupt. Das steigende Interesse an Erziehungsfragen im Lande draufsen steigert die Zahl derer, welche nach dem Seminare kommen, Anregung und Fortbildung zu suchen. Die Gedanken derer, die das Seminar verlassen, wirken vielfach in theoretischer oder praktischer Ausgestaltung auf die Aufsenwelt, in der sie dann leben, zurück, sei es, dafs sie Anerkennung finden, sei es auch, dafs sie Widerspruch hervorrufen, immer aber so, dafs sie das Nachdenken anregen. Darum ist es aber auch die Pflicht eines pädagogischen Seminars, der Welt da draufsen seine Aufmerksamkeit zu schenken, die da auftauchenden Erscheinungen zu beachten, sie zu prüfen und wenn thunlich, n der Praxis ihren Wert und ihre Ausführbarkeit zu erproben. Nirgends wäre es so thöricht als gerade hier, auf vorgefafster Meinung engherzig beharren zu wollen, zu schwören auf die Worte der Meister und ängstlich das von sich abzuweisen, was andere über pädagogische Fragen gedacht und erfahren haben. Nein, gerade hier gilt es, mit freiem Blicke Umschau halten und eifrig suchen, welche Gedanken unter anderen Bedingungen und Verhältnissen erwachsen, und prüfen, ob sie auf eignen Boden verpflanzt, fruchtbar und schätzenswert sich erweisen.

Darum ist es notwendig, von den wichtigeren pädagogischen Erscheinungen diejenigen zu überschauen, welche uns in unserer Seminararbeit beschäftigt haben; ferner die, welche wir im Auge behalten wollen, weil sie uns noch beschäftigen werden, sowie endlich diejenigen, zu denen wir bereits Stellung genommen haben.

Zunächst innerhalb der Grundwissenschaften. Da ist

auf ethischem Gebiete beachtenswert, dafs man versucht hat, das naturwissenschaftliche Prinzip der Entwickelung auch auf die Ethik zu übertragen. Auch die ethischen Normen wandeln sich im Wandel der Zeiten, so sagt man, und stellt damit die absolute Giltigkeit der sittlichen Gesetze in Frage. Diese Frage ist wichtig für Unterricht und Erziehung und von der Art, wie man sie beantwortet, hängt gar viel ab. (Wie soll der Held beurteilt werden? Zu welchen sittlichen Anschauungen soll ich den Zögling heranbilden?) Noch sind nur Anfänge geschaffen, man steht gleichsam noch vor der Thür, es erheischt und verdient die Sache aber doch sorgfältige Untersuchung. Der Verein der Herbart-Freunde in Thüringen hat die Frage auf seine nächste Tagesordnung gesetzt und ein Verein für philosophische Pädagogik hat sich gegründet, der auch mit diesen Gedanken sich beschäftigen wird.*) Die bisherigen Darlegungen der Anhänger der evolutionistischen Ethik haben nicht vermocht, unsere, auf absoluter Wertschätzung ruhenden Überzeugungen zu erschüttern. (Siehe die vorstehende Ansprache. S. 12 ff.)

Ist so der Angriff auf die Ethik nicht im Stande gewesen unsern Standpunkt zu erschüttern, so ist ein anderer auf die Psychologie dazu angethan, uns zu fördern, und die Ergebnisse zu vertiefen. Dieser Einflufs geht aus von der physiologischen Psychologie. Sie sucht die Erscheinungen der Psyche zu erklären durch Nachweisung physiologischer Parallelvorgänge.**) Vermag sie das? Beide Erscheinungen sind coexistent, aber sie sind doch nicht kausal. Wir bezweifeln vorerst noch, dafs auch die genauesten Nachweise der materiellen Vorgänge die psychischen Vorgänge ausreichend erklären können***), insbesondere die psychischen Vorgänge verwickelter und höherer

---

*) Siehe die Arbeit unseres Mitgliedes *N. Petkoff*, Das Erziehungsziel und seine ethische Grundlage. Langensalza 1895. Ebenda auch Litteraturangaben.

**) *Münsterberg*, Beiträge zur experimentellen Psychologie 1889. Sowie: Über Aufgaben und Methoden der Psychologie 1891. *Ziehen*, Leitfaden der physiolog. Psychologie. Jena, bei Fischer, II. Aufl. 1893.

***) *Dubois Beymond.* Die 7 Welträtsel.

Art. Das ist nach unserer Meinung nur möglich dadurch, dafs man das Psychische zurückführt auf seine psychischen Elemente. Und doch wird durch die genauere Untersuchung des Körperlichen als Unterlage des Geistigen ein neues helles Licht geworfen auf manches pädagogische Gebiet, insbesondere auf den Zusammenhang zwischen Seele und Leib und die Notwendigkeit seiner Beachtung in Unterricht und Erziehung. Die erziehenden Mächte werden die hier aufgefundenen Thatsachen wohl beachten müssen, um sie für die praktische Gestaltung der Erziehung zu verwerten. Eine ganze Reihe von Fragen sind von hier aus neu zu erörtern: Überbürdung, Ermüdung, Nervosität, Nachmittags-Unterricht, Stundenzahl, Reihenfolge der Fächer, Pausen, Handfertigkeit, Spiele, Turnen, Ausflüge, hygienische Einrichtungen der Schulhäuser, Gartenarbeit und noch andere.*) Auch in Hinsicht auf die Übung der Anschauung giebt die physiologische Psychologie durch ihre Ergebnisse neue, wertvolle Anregungen.

Von der physiologischen Seite der Psychologie beeinflufst ist auch die Bewegung, welche in Nordamerika namentlich auf die genauere Beobachtung der Kindesseele hindrängt. Hier hat man auf diesem Gebiet in den letzten Jahren aufserordentlichen Eifer entwickelt.**)

---

*) *Ziehen*, Psychiatrie 1894. *Kräpelin*, Über geistige Arbeit 1894.

**) So hat sich z. B. in Illinois eine Gesellschaft gebildet, „The Illinois Society for Child-Study," die ein Programm veröffentlicht hat, das alle Beachtung verdient. Sekretär der Gesellschaft ist unser früheres Seminarmitglied Dr. *Van Liew* in Normal, Ill. Noch ein anderes Mitglied unseres Kreises, *H. T. Lukens*, beteiligt sich an der Arbeit, die folgendermafsen verteilt ist: The social sense *(Balduin);* A study of habit degeneration *(Dresslar);* Child-language *(Lukens);* Evolution of language in children *(Parker);* Comparative child-study observations *(Bailey);* Relation of physical development to mental superiority *(Patrick);* Fears in childhood and youth *(Stanley Hall);* Scientific child-study *(Scripture);* Physical characteristics of children *(O'Shea)*; Suggestions for school visitation *(Parker);* Imitation of the teacher by the pupil *(Bryan* and *Griffith);* A plan for experiments on the color sensitiveness of children *(Kinnaman);* Pedagogical view-points in child-study *(Eckoff);* Study of the child on entering school *(Van Liew);* Study of mental abnormalities in children *(Meyer);* Simple but accurate tests for child-study

In unserer Seminarübungsschule haben wir in diesem Jahre bei der Aufnahme der Kleinen wieder psychologische Analysen des kindlichen Gedankenkreises (im Sinne *Hartmanns*) angestellt. Die Ergebnisse sind von dreierlei Art, nämlich statistisches Material, merkwürdige Aussprüche der Kinder, und endlich Erfahrungen, die bei der Anstellung von psychologischen Analysen und Beobachtungen verwertet werden können. Die statistischen Ergebnisse sollen hier keinen Platz finden. Sie sind bei nur 11 Prüflingen doch zu schwankend und zufällig, als daſs sie zu Schlüssen irgendwie berechtigten. Was aber bemerkenswert daran ist, das hat schon ein früherer Seminarbericht mitgeteilt.*) Die interessanten phantasiemäſsigen Aussprüche, welche die Kinderphantasie kennzeichnen gegenüber der Phantasie der Erwachsenen, denken wir am Ende des Schuljahres zusammenzustellen. Und unsere sonstigen Erfahrungen? Sie lassen sich kurz so zusammenfassen:

1. Es empfiehlt sich, die Fragen in Gruppen zu bringen, deren Zusammenhang von den Kindern leicht überschaut werden kann, so daſs eine Vorstellung der andern zur Reproduktion mithilft. (Etwa: Wiese und Feld. Im Walde. Garten. Am Wasser. Bauernhof. Am Himmel oben. Spaziergang durch die Stadt. Am Abend zu Haus. In der Kirche.)

2. Es reicht nicht aus, bloſs festzustellen: Hat das Kind die Vorstellung oder nicht? Es müssen viel eingehendere Untersuchungen angestellt werden, wenigstens über einzelne Vorstellungen.

3. Der Lehrer muſs unterscheiden: Will er die Reproduktionskraft der Worte der Umgangssprache prüfen oder das Vorhandensein der Vorstellungen konstatieren?**)

(Scripture); Anthropometrical investigations *(Krohn)*; The prerequisites of the socientific observation of children *(Bolton)*; Aimless activity in children *(Bolton)*; The study of childrens interest *(Brown)*; Methods of calculating results inchild-study *(Gilbert)*. Am Schlusse dieses Programms ist ein ausführliches Register der bisher erschienenen Arbeiten gegeben.

*) Drittes Heft, S. 4.

**) So fragte ich: „Habt ihr schon Kies gesehen?“ Keine Antwort. „Auf dem Wege?“ Keine Antwort. „Im Garten?“ „In der Sandgrube?“

4. Es ist ferner zu untersuchen: Wie deutlich ist die Vorstellung, welche die Kinder haben, können sie das Bild zeichnen, die Gröfse bestimmen, Merkmale angeben? Wissen sie genau, wann und wo sie den Gegenstand gesehen haben? Welche Gedanken machen sie sich über das Ding?

5. Es empfiehlt sich, die Analyse des ganzen Gedankenkreises nicht auf einmal am Anfange des Jahres vorzunehmen, sondern stückweise, jedesmal eine Gruppe, welche der Unterricht gerade braucht. Es wird sich zeigen, wie viel mehr Vorstellungen da konstatiert werden. Es können diese erwachten Vorstellungen aber dann sofort für den Unterricht nutzbar gemacht werden. Auf diese Weise wird die Analyse, die bisher hauptsächlich Nutzen hatte für den Lehrer, zu einer überaus nützlichen Sache für die Schüler selbst, und auch der, welcher wenig Zeit für derlei Dinge erübrigen kann, ist im stande, wenigstens einmal im Jahre einen gründlicheren Versuch an allen Schülern seiner Klasse mit einer kleinen Vorstellungsgruppe zu machen.

6. Es ist durchaus notwendig, dafs die Psychologie die Eigenart der Kinderphantasie genau und sorgfältig untersucht, die Art der Vorstellungsbewegungen dabei in Gruppen bringt und die Gesetze darüber zu finden sucht.

Auf gleichem Gebiete bewegt sich *Heydner*, dessen Buch*) uns im Theoretikum beschäftigte. Er sucht die typischen Vorstellungen der Kinder zu finden, deren typische Vorstellungs**weise** man schon längst erkannt hat (als phantasiemäfsige). Er leistet eine interessante Arbeit: Er schreibt die Aussprüche der Kinder nieder, welche sie bei einzelnen Sätzen der Lesestücke oder der Erzählungen gethan. Wie kommt er dazu? Sein Gedankengang ist folgender:

Wer ein Gedicht oder Prosastück zu behandeln gedenkt, greift gern nach einem Kommentar. Was bietet ein

---

Wieder Schweigen. Nach einer längeren Erörterung sagte plötzlich einer: „Ach, du meenst doch „Kiss"? Die Vorstellung war vorhanden, das Wort des Lehrers aber reproduzierte die Vorstellung nicht.

*) Beiträge zur Kenntnis des kindlichen Seelenlebens. Leipzig, R. Richter, 1894. gr. 8⁰. 96 S.

solcher Kommentar? Offenbar das, was der Erwachsene mit seinem reichen Innenleben und mit seinem geschulten Geiste aus einer Darstellung herausliest. An solchen Kommentaren fehlt es uns nicht; aber es fehlt uns an solchen, aus denen zu erfahren wäre, was die Kinder bei diesen oder jenen Sprachstücken denken und fühlen (natürlich nur typische Äufserungen). *Heydner* bietet einige Bruchstücke zu einem solchen Kommentar; sie beziehen sich u. a. auf die Geschichte vom Daumenlang und auf die Exposition des Märchens von den Bremer Stadtmusikanten. Als Vorteile dieses Kommentars nennt er mit Recht:

1. Ein solcher zeigt uns: das Kind verlangt nicht nach „Schulwissen“, hängt aber liebevoll am Individuellen.

2. Er ist ein Magazin für Volks- und Kinderweisheit und volkstümliche und kindliche Ausdrucksweise.

3. Er giebt Fingerzeige für die Auswahl und Behandlung sprachlicher Darstellungen.

4. Er kann zu einer Unterlage für fruchtbare pädagogische Diskussionen werden.

Eine Frage, in der sich Geschichte und Kunst berühren, veranlafste uns zur Anstellung eines psychologischen Experimentes. Es war die Frage: Wieweit sind Kinder fähig, künstlerisch Dargestelltes selbstthätig sich zu deuten?

Das Gleichnis vom verlorenen Sohne war behandelt worden. Wir stellten den Bildercyklus von *Führich**): „Das Leben des verlorenen Sohnes in freier Bearbeitung“ vor den Kindern auf (ein Bild wurde sittlicher Bedenken wegen weggelassen) und veranlafsten die Kinder, erst niederzuschreiben, was jedes Bild bedeutet und danach sich frei darüber auszusprechen. Wir fanden

1. Die Kinder sehen Geberde und Miene, aber sie erkennen nicht daraus den Gemütszustand. (Der verlorene Sohn, ganz gebrochen, denkt mit tiefer Reue der Heimat. Die Knaben sagen: „Er ist müde geworden und hat sich hingesetzt.“)

*) Siehe unser IV. Seminarheft. Seite 25.

2. Die Kinder deuten nicht oder falsch, wozu ihnen die apperzipierenden Vorstellungen fehlen. (Der Regenbogen, als Zeichen der versöhnenden Liebe, erstrahlt über der Gegend.) „Weil es geregnet hat, ist er nach dem Hause gegangen“ heifst es. Und als ihnen klar gemacht wird, es bedeute noch etwas anderes, da mühen sie sich vergeblich mit verschiedenartigen Deutungen. „Es bedeutet die Zeit, da er in der Fremde war.“ Wieso denn? „Nun die vielen Farben: die vielen Jahre.“ (Die Geschichte Noah und die Sündflut kennen die Kinder noch nicht.)

3. Die Kinder beziehen die Szenen nicht aufeinander und erklären sie nicht aus der Hauptidee. (Sehnsüchtig schaut der verlorene Sohn dem Manne nach, der auf seinem Tiere nach der Heimat zieht, fast mit Neid sieht er auf die Schweine, die es besser haben, als er.) Die Kinder sagen blofs: Dort schwimmen Schweine im Flusse. Ein Mann kommt geritten. Die Frau schüttet den Schweinen Futter.

4. Symbolisches vermögen die Kinder nicht zu deuten, auch wenn sie die erforderlichen Vorstellungen haben. So deuten sie das verlorene Schäflein auf der Steinsäule am Wege, das der treue Hirte liebevoll und schützend an sich drückt, durchaus nicht auf den verlorenen Sohn.

Kinder also, das dürfte das Ergebnis sein, haben nur eine äufsere, oberflächliche, an Nebendingen und Einzelheiten haftende Auffassung. Den tieferen Sinn des Bildes mufs der Unterricht erschliefsen, die ästhetische Würdigung des Kunstwerkes mufs der Lehrer vermitteln.

Das wendete unsere Aufmerksamkeit auf die methodische Frage: Wie sind Bildercyklen zu behandeln? Wir wollen sie noch später beantworten.*) Es zeigt uns dieses Beispiel einmal deutlich, wie die Teile der Wissenschaft engen Zusammenhang untereinander haben. Eine methodische Veranstaltung führt zu einem psychologischen Experimente und

*) Vergl. hierzu die Arbeit unseres früheren Seminarmitgliedes *P. Henschel*-Weimar: Das Auftreten der Bilder im biblischen Geschichts-Unterricht. Weimar. Kirchen- und Schulblatt 1892, Heft 15.

dieses zu einer methodischen Überlegung auf Grund der Ergebnisse der Psychologie.

So führt die Psychologie geradewegs hinüber in die pädagogische Praxis, ins Gebiet der Didaktik. Die Psychologie untersucht den Boden, auf dem gebaut wird, die Ethik zeichnet das Bild, dessen, was werden soll und bestimmt den Charakter des Ganzen im Aufrifs.

Welche Stoffe aber sollen verwendet werden und wie sind die Bausteine miteinander zu verbinden, dafs einer den andern stützt und hält, und wie sind sie anzuordnen, dafs der Bau diesem Idealbilde entspricht?

Die prinzipielle Beantwortung dieser Fragen ruht schon seit Jahren*) und die Lehrplanfrage hat von dieser Seite her theoretisch keine wesentliche Förderung erfahren. Und doch bereiten sich hier im Gebiete der allgemeinen Didaktik Reformen vor, welche in engem Zusammenhange stehen mit dem Charakter unserer Zeit. Die Anstöfse kommen von den Fachwissenschaften; sie beeinflussen bereits in starker Weise die spezielle Methodik der einzelnen Unterrichtsfächer; sie werden aller Wahrscheinlichkeit nach auch die allgemeine Didaktik neu befruchten und beleben.

Es handelt sich hierbei nicht blofs um methodische Forderungen, sondern — und das in erster Linie — um die Wertschätzung des durch die Fachwissenschaften gebotenen Stoffes für das gegenwärtige Geschlecht. Alte Anschauungen, die fest gegründet schienen, sind durch die langsam und in aller Stille arbeitende Forschung untergraben worden und drohen haltlos zusammenzubrechen. Neue Gebäude hat die kühne Wissenschaft errichtet, neue Schätze ausgegraben. Was soll die Schule thun? Lange hat sie sich gesträubt, die Hand an das Alte zu legen, aber endlich geht es nicht mehr. Denn durch die Presse, durch Ge-

---

* *Dörpfeld*, Grundlinien zu einer Theorie des Lehrplanes. *Ufer*, Päd. Studien 1892. *Zillig*, Zur Frage des Lehrplans. Jahrb. d. V. f. w. Päd. 1895.

spräche mit Vertrauten, durch öffentliche Vorträge und Versammlungen dringt der Geist des Neuen in alle Kreise. Und dann erhebt sich noch die Frage: Wir erziehen die Jugend für die Zukunft. Was soll werden, wenn wir versuchen, ihr Anschauungen zu geben, sie mit Lebensidealen zu erfüllen, welche schon jetzt, in der Gegenwart, veraltet sind?*)

Sehr schroff tritt dieser Gegensatz zwischen Neuem und Altem zu Tage auf religiösem Gebiete. Gerade da geschieht es so häufig, dafs die religiösen Anschauungen, auch wenn sie durch die Schule festgegründet worden sind, mit allem Schönen und Fruchtbringenden, was auf diesem Boden erblüht ist, unterwaschen durch das, was von oben heruntersickert, in Staub und Trümmer zusammenstürzen. Das ist ein Unglück. Und wenn weite Kreise oben und unten gegen alles, was heilig und grofs ist, sich so verhalten: gleichgiltig, ablehnend, negierend oder höhnisch, da erhebt sich doch die Frage: Trägt daran nicht die Schule die Schuld? Oder ist sie neben anderen die Mitschuldige? Und wenn auch beides nicht, kann sie nicht mithelfen zur Rettung aus dieser Not?

Wie vorher die Methode, so prüft man jetzt vornehmlich den Stoff, den die Schule verarbeitet. Ist er lebensvoll, konkret und fruchtbar? Steht er nicht mit den sittlichen Anschauungen des Volkes in Widerspruch? Entspricht er den gesicherten Ergebnissen der Wissenschaft?

Die radikalste Antwort auf diese Fragen giebt der Verfasser des Buches „Das Judenchristentum"**): Alles Alttestamentliche, alles Jüdische hinaus aus der Schule, hinaus

*) „Ein Prinzip der Erziehungskunst, das besonders solche Männer, die Pläne zur Erziehung machen, vor Augen haben sollten, ist: die Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftig möglich bessern Zustande des menschlichen Geschlechtes, d. i. den Ideen der Menschheit und deren ganzer Bestimmung angemessen erzogen werden. (*Kant* „Über Päd.", s. Werke, Ausg. v. *Hartenstein* VIII. 463.) Vergleiche dazu *Herbart*, Werke (*Hartenstein* XI, 367).

**) Das Judenchristentum in der religiösen Volkserziehung des deutschen Protestantentums von einem christlichen Theologen. Leipzig 1893. Vergl. auch unser V. Seminarheft S. 35.

aus dem Unterricht, an dem die Jugend sich begeistert, hinaus aus den Sittengesetzen, nach denen sie ihr Leben regeln soll!

Aber — diese Frage erhebt sich von selbst — diese ehrwürdigen Gestalten, zu denen das jüdische Volk in Zeiten der Not als zu seinen Idealen aufschaute, und die herrlichen Denkmäler religiöser Poesie, an denen Millionen Herzen sich schon begeistert haben, soll die Jugend sie gänzlich missen?

Nein! so sagen andere,*) nicht alles hinauswerfen. Hinaus aber mit allem Widerspruchsvollen und Minderwertigen aus dem alten Testamente!

Dieser Standpunkt erscheint uns als der besonnenere.**) Er hat auch unsere Seminararbeit beeinflufst. Ein Mitglied des Seminars hat zunächst einmal Auslese gehalten und Spreu und Weizen zu sondern versucht. (Siehe die vorstehende Arbeit des Lic. der Theol. Dr. *Lietz.*) In manchem Stücke sehr radikal, wie es immer geschieht im ersten begeisterten Ansturme.***) Man wird in allem aber die Liebe zur Sache und zur Jugend nicht verkennen. Von diesen Reformideen ist ferner auch die Praxis unserer Übungsschule beeinflufst worden. Denn die erwähnte Arbeit gipfelt ja in positiven Vorschlägen. Es war Pflicht, diese in der Praxis zu prüfen. Nun bestand aber eine Schwierigkeit. Das V. Schuljahr, für welches die Propheten in Aussicht genommen waren, war schon beendet. Wir stellten deshalb dem VI. Schuljahre einen kurzen Vorkursus voraus (Behandlung der wichtigsten Propheten). Eine Skizze desselben möge hier Platz finden. Es ist ein methodischer

*) *Francke*, Quellenkritische Prolegomena zur Methode der bibl. Geschichte. Wurzen 1893. — *Steudel*, Der religiöse Jugendunterricht. Teil I. Die göttliche Offenbarung im alten Testamente. — *Schmarje*, Zwei dringliche Formen auf dem Gebiete des bibl. Geschichtsunterrichts.

**) Bei *Schmarje* ist interessant, dafs auch er fordert: Der Religionsunterricht ist aus dem 1. Schuljahre zu entfernen. Er begründet es aus der Entwickelungsstufe des Kindes, wie aus der Natur des Lehrstoffes.

***) Da ist vieles noch problematisch, so auch des Verfassers Versuche, die Jahrespensen zu verteilen und den Unterrichtsstoff neu anzuordnen. Aber wir meinen die Arbeit regt zu neuem Nachdenken an und darum weisen wir hier besonders auf sie hin.

Versuch, manchem wird seine Mitteilung willkommen sein, da Stücke sich leichter bewältigen lassen als das Ganze. Wir haben damit gute Erfahrungen gemacht. Ein neues Leben erwachte in den Schülern, die Beteiligung ward lebhaft, das Interesse rege, sobald die ersten Schwierigkeiten überwunden waren und sie waren mit Eifer bemüht, sich und anderen die schwereren Stellen zu erklären. Dieses Interesse zeigte sich am erfreulichsten darin, daſs die Knaben anfingen, selbständig und ohne Aufforderung, aus freiem Triebe, in der Bibel zu lesen.

Und wir konnten sie darin ermuntern, ohne üble Gefahren befürchten zu müssen, denn die Bibel,*) welche unsere Kinder in den Händen haben, ist rein von anstöſsigen und dem Kinde verderblichen Stellen.**) Sie ist auch in vielen Stücken für Kinder verständlicher gestaltet (durch Benutzung neuerer Übersetzungen), als das kernige Volksbuch, das Luther geschaffen. Und darum waren ihnen auch die Propheten verständlicher und sie bekamen eine Ahnung von der tragischen Gröſse dieser Heldengestalten.

Zusammenhang der Einheit:

Die wichtigsten Propheten.***)

(Kurzer Vorkurs fürs Leben Jesu)

A. Stufe der Anschauung (I. II.)

Erstes Stück: **Amos.**†) (800 v. Chr.), kurz vor dem Untergange des Nordreiches.

Hauptziel: Ein Vorläufer des Herrn, der 800 Jahre vor ihm lebte.

Analyse: Etwa 800 Jahre nach ihm? Bonifatius (Im Geschichts-Unterricht dieser Klasse behandelt). Bonifatius predigte den Hessen und Thüringern. Wem dieser? Bonifatius predigte von Christus. Was der? Bonifatius ward erschlagen. Wie erging's dem?

1. Darbietung: Am. 7_{10-17}.

*) Familienbibel. Auszug aus der heil. Schrift für häusliche Erbauung und Jugendunterricht. 2. Auflage. Verlag des Consortiums für die Familienbibel, Schwanden. Glarus 1888.

**) Die Weimarische Landessynode hat unlängst die Einführung eines biblischen Lesebuches (einer Schulbibel) beschlossen.

***) Vergleiche *Thrändorfs* Präparationen zu den Propheten. XVII. Jahrbuch des Vereins für wiss. Päd.

†) *Cornill.* Der israelitische Prophetismus. Straſsburg, Trübner, 1894. S. 38 f.

Besprechung: Wie beantwortet unser Prophet selber die Fragen, die wir stellten?

Fortleitung: Aber — 1. Werden alle sterben? 2. Was wird aus dem Reiche? 3. Was kommt dann für eine Zeit?

2. Darbietung: Am. 9_{8-10}.

Beantwortung der analytischen Fragen.

Konzentrationsfragen (zur Vertiefung).

1. Hatte Amos es besser als Hirte oder als Prophet? 2. Schreckliches hat er seinem Volke zu verkünden. Was nämlich? 3. Und doch bringt er dreifachen Trost. Welchen?

Fortleitung: Wie ging seine Drohung in Erfüllung? (Darstellender Unterricht.)

Die Assyrer führen Israel 722 in die Gefangenschaft.

Frage: Ob auch seine Zukunftshoffnung in Erfüllung ging?

Zweites Stück: **Micha***) 722 zur Zeit des Assyrer-Angriffs auf Juda.

Hauptziel: Ein Prophet im Südreiche.

Analyse: Was mag's für eine Zeit sein fürs Reich Juda? Amos war aus Juda. War's dort besser? Schlechter? Und wie stand's um die Sicherheit des Reiches?

1. Darbietung (Darstellender Unterricht). Die Assyrergefahr.

Fortleitung: Was hofft er in Hinsicht der Heiden? In Bezug auf den Krieg? Was hofft er für sein Volk?

2. Darbietung: Micha $4_{(1-3)}, {}_{(4-5)}, {}_{(5-7)}$.

Besprechung und Wiedergabe.

Fortleitung: Aus welchem Hause soll der König der Zukunft stammen? Aus dem Hause Sauls? Davids? Jerobeams? Erwägungen.

Darbietung Micha 5_1.

Vergleich zwischen Amos und Micha: Person. Lehre. Erfolg.

Drittes Stück: **Jeremia****) 588, zur Zeit des babyl. Einfalles.

Hauptziel: Der Prophet, welcher lebt, als das Unglück auch über Juda hereinbricht.

Analyse.***) Welches Unglück? Es soll ihm ergehen wie Israel: Feinde kommen. Sie besiegen das Heer. Sie führen das Volk in die Gefangenschaft. Die Städte werden zerstört, Hab und Gut wird genommen, viele werden erschlagen. Ein grofses Unglück fürwahr!

Warum soll es kommen? Die Juden waren Gott untreu geworden (Goldenes Kalb). Auf die Stimme der Propheten hatten sie nicht gehört (Amos, Micha). Sie belogen einander und waren ungerecht. Zusammenfassung.

---

*) *Cornill*, S. 70 f.

**) Siehe *Cornill*, S. 92 f. Vergleiche auch das Büchlein von *Schädelin*, Jeremia, der Prophet. Berner Volksschriftenverlag 25 Rp.

***) Dieses Stück ist etwas ausführlicher dargestellt worden, um zu zeigen, wohin die weitere Ausführung zielt.

Teilziel: Was wird der Prophet sagen, der da lebt?

Vermutung: Euch geschieht recht! Warum habt ihr nicht gehört! Fest und hart wird seine Stimme klingen. Oder — spricht er doch anders? Wir wollen ihn selbst hören.

Darbietung: (Darstellender Unterricht.) Wir treten aus dem Volksgewühl der grofsen Stadt Jerusalem in den Tempel. Eine grofse Volksmenge drängt sich dort. Warum? Dort oben auf den Stufen, die zum Heiligtume führen, steht hochaufgerichtet der Prophet. Weithin schallt seine Stimme. Alles lauscht. Wir wollen ihn auch hören. Was wollten wir doch erfahren? Was er denkt und fühlt beim nahen Untergang.

Darbietung (Lesen) durch die Kidr. Jer. 8_{21}—9_1 Klage des J. 1. Mich jammert mein Volk. 2. Sein Unglück ist unheilbar, 3. Weinen mufs ich.

Sachliche Vertiefung. 1. Nun, fühlt er Befriedigung? a) Nein — Jammer empfindet er, Gram und Entsetzen. b) Und warum? Sein Volk ist verwundet. Das Schwert der Feinde hat diese Wunde geschlagen (so sieht er im Geiste voraus). Viele sind getötet, weggeführt, gefangen. Die Wunde also? Besiegung, Gefangennahme, der Tod vieler. Mich jammert mein Volk.

2. Soll eine Wunde geheilt werden, was ist zu thun? Der Arzt wird geholt. Salbe wird aufgelegt. Der Arzt verbindet die Wunde. So müfste es auch hier sein. Aber? Das Unglück meines Volkes kann nicht geheilt werden.

3. Und darum: Keine Schadenfreude, keine harten Worte, kein: „Euch geschieht recht“, sondern: Weinen, Tag und Nacht weinen möcht' ich über die Erschlagenen meines Volkes.

1. Vorlesen durch den Lehrer. 2. Lesen durch die Kinder. 3. Wiedergabe im Anschlufs an die Sätze der Disposition.

Ethische Vertiefung. Und was urteilt ihr über den Propheten? Ist er so, wie ihr ihn euch dachtet? Nein, er ist viel edler und besser. Tief geht ihm seines Volkes Unglück zu Herzen. Er fühlt sich als Glied seines Volkes. Er leidet mit ihm.

Fortleitung. Aber vielleicht habt ihr ihn falsch beurteilt, vielleicht wagt er nicht, seinem Volke die Wahrheit zu sagen. Wir wollen sehen.

Lesen Jer. 9_{2-5} Anklage d. J.

1. Ich möchte fort. 2. Ehebrecher seid ihr, Lügner, Boshafte.

Sachliche Vertiefung: Wie ferner Donner klingen seine gewaltigen Worte. Am Rande des Abgrundes steht er, den Untergang sieht er voraus.

Ethische Vertiefung: Er wagt es gar wohl, seinem Volke die Wahrheit zu sagen, es zu warnen und es zu strafen.

II.*) Erging es dem Jeremias auch wie dem Amos? Wurde er auch angeklagt?

---

*) Von Jeremias empfiehlt sich die Behandlung mehrerer Stücke (auch im Vorkurs) deshalb, weil sein Leben eine Fülle anschaulicher Unterlagen fürs Verständnis der prophetischen Reden liefert.

Analyse. Ja. Wir fragen: Warum? Er hat gepredigt. Was nur? Wir fragen: Warum predigt er? Gott hat es ihm befohlen.

Darbietung: Wir wollen nun wissen: 1. wie Gott es ihm befiehlt. 2. Wie er predigt. 3. Wie er angeklagt wird. Jer. 26_1—11.

Fortleitung: Wer angeklagt wird, mufs sich verteidigen. Was sagt er? Jer. 26_{12-15}. 1. Gott hat es mir befohlen. 2. Bessert euch nur. 3. Ich bin in eurer Gewalt.

Fortleitung: Wer angeklagt ist, über den wird ein Urteil gesprochen. Wird er verurteilt? Jerem. 26_{16}.

Fortleitung (zur häuslichen Lektüre): Wie mag nur die ganze Rede gelautet haben, die Jeremias damals im Tempel hielt? Jerem. 7.

III. Wodurch erfahren wir dies alles?

Fünfundzwanzig Jahrhunderte sind vergangen und heut noch lesen wir die Reden. Wer hat sie aufgeschrieben? Warum sind sie geschrieben worden? Jer. 36_{1-19}.

Wodurch erfahren wir nun doch die Reden? Jer. 36_{27-32}.

IV. Und wie erging es dem Propheten später?

Kam das Unglück, das er verkündigt hatte? 2. Kön. 23_{18-34} (für zu Haus). Dann: Jer. 37. Jeremias im Gefängnis. Weiter: Jer. 38. Jeremias in der Grube Seine weitern Schicksale: Jer. 39 bis Schlufs.

Im Anschlufs hieran werden die Klagelieder gelesen (Häusl. Lektüre mit Erklärung in der Schule) und dann wird noch die Frage beantwortet: was hoffte der Prophet, dem es also erging, von der Zukunft? Jer. $23._{1-8}$.

In ähnlicher Weise wird behandelt

Viertes Stück,: **Jesaja** (II) 530 am Schlusse des babylonischen Exils. Jes. 52. 53. 60.*)

B. Begriffsbildung (III. IV.)

a) Vergleich der Propheten, ihrer Zeit, ihres Werkes, ihrer Schwierigkeiten und Kämpfe zur Herausarbeitung der

*) Als ich den konkreten Stoff beendet hatte und zu den Schülern sagte: „Das war das letzte Kapitel, das wir von den Propheten gelesen haben“, da tönte mir von allen Seiten ein „Ach“ entgegen. „Warum sagt ihr denn ‚Ach‘? fragte ich. „Das ist so schön,“ sagte einer, „Es giebt doch auch noch mehr Propheten“ ein anderer. Wir wollen die doch auch noch lesen!“ Ich mufste entgegnen: „Wir haben keine Zeit mehr, wir müssen nun in der Schule damit aufhören.“ „Da wollen wir sie doch Sonntags zusammen lesen“ sagten die Jungen. „Vielleicht zu Hause, und Sie kommen mit und erklären es uns!“ Ich glaube, das ist ein Argument dafür, dafs die Schönheit der Reden dieser gewaltigen Männer noch heut ihre Wirkung auf empfängliche Gemüter nicht verloren hat. Sollte das nicht manchen, der nicht allzusehr an die Fessel des Lehrplanes gebunden ist, zu einem Versuche ermuntern? Ihm sei das schöne Buch von *Cornill* empfohlen.

b) Ergebnisse:

1. Ihre Person: Amos 800, Micha 722, Jeremia 588, Jesaja II 530. a) Sie fühlen sich getrieben in ihrem Herzen: die Wahrheit zu sagen. zu drohen, zu tadeln, zu strafen und zu trösten. b) Es tritt uns entgegen: ihr Mut, ihre Beharrlichkeit und Treue, ihr edles, warmes Herz,

2. Ihre Lehre. a) Vom kommenden Unglück: Feinde, Bedrückung, Untergang, Gefangenschaft des Volkes. b) Vom Gottesreich. Eine Zeit ist's: von Unglück frei: Friede, Zufriedenheit, Fruchtbarkeit; von Sünde frei: Gerechtigkeit herrscht, statt Sünde, auch die Heiden sind bekehrt.

C. Anwendung (V.)

Was lernen wir für uns von den Propheten aus ihrer Lehre? Aus ihrem Leben?

Einfluſs auf unsere Arbeit in der Übungsschule hat auch eine andere Erscheinung auf religiös-methodischem Gebiete ausgeübt: die Leben-Jesu-Bewegung. Sie hat zur Grundlage die Idee eines einheitlich-anschaulichen Lebensbildes Jesu. Sie hat ebenfalls im Königreiche Sachsen, in welchem Lande das päd. Interesse gegenwärtig im Aufschwunge begriffen erscheint, ihren Anfang genommen, zuerst und vornehmlich durch die Schrift des Schuldirektors *Bang* in Schneeberg.*) Der Gedanke, daſs nur ein einheitlicher, innerlich eng verknüpfter Gedankenkreis zu einer Macht in der Seele werden kann, wird darin auf den wichtigsten und bedeutungsvollsten Stoff angewendet, über den hinaus es keinen höheren giebt. Es ist begreiflich, daſs die pädagogische Welt diesen Gedanken lebhaft erfaſst hat. Freilich über die Art der Gestaltung dieses Lebensganges und selbst über die Frage, ob das Leben einmal oder mehrmals durchlaufen werden soll, sind die Ansichten noch sehr geteilt.**) Siehe auch darüber die vorstehende Arbeit (Neue Aufgaben auf dem Gebiete des christl. Religionsunterrichtes.) Wir sind ebenfalls in eine Prüfung des religiösen Lehrstoffes des neuen Testamentes in Hinsicht auf seine inneren Zusammenhänge eingetreten und wollen versuchen, auf Grund der Ergebnisse

*) Das Leben Jesu. Ein dringl. Reformvorschlag von *S. Bang*, bei Wunderlich in Leipzig. 1. Aufl. 1893. 2. vermehrte Aufl. 1895.

**) Vergl. auch die Verhandlungen der Herbart-Versammlung in Erfurt. Deutsche Blätter 1895 und Mitteilungen Nr. 6.

und unter Heranziehung des *Nippold*schen Buches*) den Schülern ein geschlossenes, dramatisch aufgebautes Leben des Herrn zu bieten. Diese neuerstandene Reformbewegung auf religiös-pädagogischem Gebiete aber erscheint uns von der allergröfsten Bedeutung zu sein. Gehört sie nicht mit zu den Zeichen unserer Zeit? Möge aus ihr für das heranwachsende Geschlecht reicher Segen erblühen!

Bei der Behandlung des Lebens Jesu ist uns auch eine methodische Frage aufgestofsen in Bezug auf die Behandlung von Gleichnissen. Die Ansichten, zu denen wir gekommen sind, Ergebnisse der praktischen Arbeit in der Schule, sowie der oft sehr lebhaften Debatten sind folgende:

Die Notwendigkeit der Beachtung des Unterschiedes zwischen „Parabel“ und „Allegorie“ bei der Behandlung der Gleichnisse Jesu im Religionsunterricht

(Zehn Leitsätze, aufgestellt von Dr. **Lietz**)

1. Jesu Gleichnisreden (ebenso wie die der Propheten im alten Testament) sind Versuche, Thatsachen, Erlebnisse und Vorgänge des religiösen Lebens (des Reiches Gottes), auch dem einfachsten Manne aus dem Volk, auch dem Kinde verständlich und einleuchtend zu machen durch Danebenstellung von Thatsachen, Erlebnissen und Vorgängen aus dem täglichen Leben.

2. Darum ist bei jedem Gleichnis als gegeben zu unterscheiden: a) die Sache (die religiöse Frage, von der gerade im Zusammenhang des Evangeliums die Rede ist, die betreffende Seite am Reich Gottes, das Thema!) und b) das Bild.

3. Das Gleichnis verstehen heifst, die Ähnlichkeit, das „tertium comparationis“, das Dritte des Vergleiches zwischen Bild und Sache zu begreifen und das, was bei beiden übereinstimmend ist, zu finden. Dieses ist nicht unmittelbar gegeben, aber es leuchtet im guten Gleichnis sofort ein.

Beispiel für 1—3. Gleichnis vom Sauerteig. Sache: das Reich Gottes. Bild: das Stückchen Sauerteig in dem Backtroge mit Teig. Ähnlichkeit: die grofse Massen, grofsen Umfang zu durchdringen, umzugestalten fähige Kraft eines Kleinen.

4. Da Jesus durch die Gleichnisrede auch dem einfachsten Manne aus dem Volke etwas klarmachen, beweisen wollte, so kam es ihm, wie jedem Volksredner und Lehrer dabei stets darauf an, eins oder mindestens etwas einheitliches, einfaches aus dem religiösen Leben zu

*) *Nippold.* Der Entwickelungsgang des Lebens Jesu im Wortlaut der 3 ersten Evangelien. Hamburg, bei Gräfe u. Söllem, 1895.

erhellen durch das danebengestellte einheitliche, übersichtliche, einfache Bild aus dem täglichen Leben.

5. Einige wenige der in den Evangelien überlieferten Gleichnisse, z. B. das vom Säemann lassen die Einfachheit vermissen. Sie sind darum schwerlich in der überlieferten Fassung von Jesus gesprochen worden. Unter allen Umständen hat somit der Lehrer stets die Pflicht: zunächst weiter nichts, als den einen, einheitlichen Grundgedanken durch gemeinsame Arbeit mit den Schülern herauszustellen. Weitere Ähnlichkeiten aufser der einen dürfen erst später und auch dann nur mit gröfster Vorsicht und Einschränkung herausgesucht werden, da sonst nur Verwirrung im Kopfe des Schülers entsteht und seine Aufmerksamkeit von der betonteu Hauptsache abgelenkt wird. Am ratsamsten ist es, von der Auffindung weiterer Ähnlichkeiten ganz abzusehen, da dabei nur verfehlte Spitzfindigkeit sich zeigt, und bald Verlegenheit eintritt.

6. Es ist darum ganz falsch, das oben angeführte Gleichnis in herkömmlicher Weise, wie folgt zu behandeln: Was bedeutet Sauerteig? Er ist das Evangelium. Was ist der Teig? Er ist die Welt u. s. w. Der Lehrer, der so thöricht fragt, beantworte doch auch die Frage, die jeder aufgeweckte Schüler ihm stellen wird: Wer ist das knetende Weib? etwa Jesus? Warum sind es d r e i Scheffel Mehl? . . . Was sind die Zweige an der Senfstaude? Was die Vögel, die darauf sitzen? . . . Die Spitzfindigkeit ist natürlich nie um eine Antwort verlegen gewesen. Aber diese Antwort ist auch zumeist danach.

Wenn das Gleichnis vom verlornen Sohn behandelt wird, darf nicht erklärt werden: Der Vater ist Gott, der schlechte Sohn ist der Sünder, der Bruder ist das jüdische Volk u. s. w. — Denn: was bedeutet dann das Kalb? was der Ring? die Träber? die Säue? u. s. w. Wo will man denn Halt machen mit solchen Fragen, deren Beantwortung eine ganz willkürliche ist und die von dem grofsen und tiefen Grundgedanken nur ablenken?

7. In der eben angegebenen Weise darf man bei A l l e g o r i e e n fragen wie der Rückertschen: „Es ging ein Mann aus Syrerland“ und der im Johannesevangelium überlieferten: „Jesus, der gute Hirte“ und „der Weinstock und die Reben.“ Denn hier darf kein einziger Zug wörtlich genommen werden. Ganz anders ist es jedoch in den P a r a b e l n Jesu, in denen es, wie oben gezeigt, auf die e i n e Ähnlichkeit ankommt.

Allerdings finden wir die Gleichnisse vom Säemann und vom Unkraut auf dem Acker Matth. 13 in allegorischer Weise ausgelegt. Aber die wissenschaftliche Erkenntnis dringt immer weiter durch, dafs diese Erklärungen ebensowenig auf Jesus selbst zurückzuführen sind, wie die ebendaselbst aufgestellte Theorie, nach der Jesus in Gleichnissen sprach, um n i c h t verstanden zu werden. (Matth. 13_{10-15}.)

Den Grundgedanken (die Ähnlichkeit zwischen Bild und Sache) läfst man am besten und einfachsten zunächst stets unter Anordnung der bestimmten Formel: „wie . . . ebenso auch . . .“ ausdrücken. In unserm Falle also:

„Wie ein liebevoller Vater seinen verirrten, reumütigen Sohn erfreut wieder bei sich aufnimmt“

— ebenso nimmt auch Gott den in sich gegangenen Sünder bereitwillig wieder auf, wenn er sich wieder zu ihm wendet. — Bei diesem einen grofsen reichen Gedanken, der den Kern des ganzen Evangeliums, des ganzen Christentums enthält, verweile man. Dann wird man die Schüler am besten mit Jesu Geist erfüllen.

9. Folgenden Gang wird darum der Unterricht bei den Gleichnissen einzuschlagen haben:

I. Es mufs die Sphäre, in der Sache und Bild sich bewegen, das Gebiet, dem sie angehören, angegeben werden. So ist z. B. beim Gleichnis vom Netze zu sagen: Jesus redet über das Reich Gottes und benutzt dabei einen Vorgang aus dem Fischerleben; oder beim alttestamentlichen Gleichnis: „der Löwe brüllt, wer sollte sich nicht fürchten? Jahve redet. Wer sollte nicht prophezeihen?“ (Am. 3_8): Amos redet über den Beruf eines Propheten; er veranschaulicht ihn durch einen Vorgang aus dem Jagdleben.

II a. Zu finden von Schülern ist jedenfalls die „Ähnlichkeit.“ Doch brauchen auch Bild und Sache keineswegs immer gegeben zu werden. Eines oder das andere kann zumeist gefunden werden. Nur mufs, wie schon bemerkt, das Gebiet gegeben, müssen bestimmte Grenzen gezogen, Anhaltspunkte gezeichnet sein. Soll man nun das Bild geben, die Sache und Ähnlichkeit finden lassen? oder den umgekehrten Weg einschlagen, von der Sache zum Bilde fortschreiten? Die Entscheidung hierüber wird bei den verschiedenen Gleichnissen verschieden ausfallen. Doch wird es das häufigere sein vom Bild zur Sache und von der Sache zur Ähnlichkeit fortzuschreiten.

II b. Die „Vertiefung“ besteht bei der Behandlung der Gleichnisse im Aufsuchen der Ähnlichkeit oder der Gleichheit.

III. Die „Vergleichung“ als besondere Stufe fällt hier bei den Gleichnissen sachgemäfs fort.

IV. Da die meisten Gleichnisse Jesu vom Reiche Gottes handeln, so kann man an der Hand derselben das Wesen „des Reiches Gottes“ systematisch behandeln. Nur mufs man in verständiger Reihenfolge von den einfachsten Bildern zu den Gleichnissen, von diesen zu den Beispielerzählungen (wie z. B. vom barmherzigen Samariter, vom reichen Mann und armen Lazarus fortschreiten und Zusammengehöriges nebeneinanderstellen.) So gelangt man zum Aufbau eines Systems, von dem wir anbei ein Bruchstück geben.

V. Es bleibt noch übrig, die grofsen religiösen Grundgedanken aufs wirkliche Leben anzuwenden, die Gleichnisse religiös-ethisch zu verwerten, z. B. zu zeigen, wie der Mensch vieles Irdische aufgeben mufs, um Kind Gottes zu werden u. s. w.

10. Wir fassen alles Gesagte zusammen in die Forderung: Behandelt die Bilder und Gleichnisreden nicht ferner als Allegorien, sondern als Parabeln; stellt in ihnen das Eine oder Einheitliche heraus, worauf es ankommt.

System

Das Wesen des Gottesreiches nach Jesu Gleichnissen

	Gleichnis	Ähnlichkeit	Sätze über das Reich Gottes	
Das Werden des Gottesreiches.	Gl. vom Sauerteig. Matth. 13_{33}.	Ein kleines Unansehnliches vermag oft Grofses umzugestalten.	Das Reich Gottes durchdringt die Welt, sie umgestaltend.	
	Gl. vom Senfkorn Matth. $13_{31, 32}$	Kleines wir zu Grofsem.	Aus kleinen Anfängen gelangt d. Reich Gottes zu mächtigem Umfang.	
	Gl. von der von selbst wachsenden Saat. Mc. 4_{26-29}.	Unbemerkt und fast ohne Zuthun des Menschen entsteht Neues.	Von Menschen unbemerkt, entsteht durch die ihm innewohnende Kraft das Reich Gottes von selbst.	
Der Wert d. Gottesreich.	Gl. vom Schatz im Acker und von der Perle.	Für ein Grofses mufs vieles Kleine dahingegeben werden.	Für das zu seiner Seligkeit notwendige Reich Gottes mufs der Mensch alles Irdische opfern.	
Die Glieder des Gottesreiches.	Gl. vom verlorenen Groschen, Schaf, Sohn.	Wiederfinden von verloren Gewesenem verursacht grofse Freude.	Durch reuemütige, Vertrauen fassende Umkehr kann auch ein sündiger Mensch Glied des Gottesreiches werden.	
	Gl. vom Fischnetz. (Matth. 13_{37} ff.) u. Unkraut auf d. Acker. Matth. 13_{24} ff.	Sonderung des Schlechten von dem Guten.	Die rechten Glieder des Reiches Gottes werden einst beim Gericht von den falschen geschieden.	
Lebensbilder als Gleichnisse. — Die Pflichten der Glieder d. Gottesreiches.	Gl. v. barmherzigen Samariter. (Lc. 10_{29} ff.)	Gegensatz von selbstloser Hilfsbereitschaft u. selbstsüchtiger Härte.	Barmherzigkeit.	Eine Pflicht d. Glieder d. Gottesreiches.
	Gl. vom Pharisäer und Zöllner. Lc. 18_{9} ff.	Gegensatz von Hochmut und Demut.	Demut	
	Gl. von den zehn Jungfrauen. Mtth. 25_{1} ff.	Gegensatz von Wachsamkeit und Schläfrigkeit.	Wachsamkeit	
	Gl. von d. Pfunden und Talenten Lc. 19_{11} ff. Matth. 25_{14} ff.	Gegensatz zwischen Strebsamkeit und Bequemlichkeit.	Strebsame Benutzung der verliehenen Gaben.	

	Gleichnis	Ähnlichkeit	Sätze über das Reich Gottes
Verhältnis von Welt- u. Gottesreich.	Gl. vom Gastmahl und Hochzeitsfest. Lc. 14 16 ff. Matth. 22 1 ff. Gl. von den Arbeitern im Weinberg. Matth. 20 1 ff. Gl. vom armen Lazarus. Lc. 16 19 ff.	Die (scheinbar) Letzten werden die Ersten sein.	Die Ordnung des Gottesreiches ist der des Weltreiches entgegengesetzt.

Auch im Gebiete des Geschichtsunterrichtes herrscht Leben. Auch hier der Versuch, Reformen einzuführen dem Stande der Wissenschaft und den Anforderungen der Gegenwart entsprechend.

Der Historikertag in München war in eine Erörterung der Aufgaben des Geschichtsunterrichts eingetreten,*) an welche sich eine lebhafte litterarische Fehde anschlofs, freilich mehr vom Standpunkte der Fachwissenschaft als dem der Pädagogik aus. — Ein Artikel in den Grenzboten von Prof. *Lorenz* gab uns Veranlassung, im Theoretikum das Ziel des Geschichtsunterrichts vom Standpunkte des erziehenden Unterrichtes aufs neue zu untersuchen. (Siehe vorstehende Arbeit von *Götze.*)

Den gesteigerten Anforderungen der Gegenwart an den Einzelnen glaubt man dadurch entsprechen zu können, dafs man nunmehr auch in der Praxis den Stoff umordnet, von der Gegenwart ausgeht und bis zu der grauen Vorzeit hinauf rückwärts schreitet. Das kann freilich als ein Fortschritt nicht angesehen werden.**)

*) Thema: Inwieweit hat der Geschichtsunterricht zu dienen als Vorbereitung zur Teilnahme an den Aufgaben, welche das öffentliche Leben der Gegenwart an jeden Gebildeten stellt? Vergleiche *Martens*, Neugestaltung des Geschichtsunterrichts an höheren Lehranstalten. Leipzig 1892.

**) Siehe auch *Rosenberg*: Methodik des Geschichtsunterrichts. Nach den Grundsätzen der vermittelnden Pädagogik und die Kritik *Reins* Zeitschrift für Phil. u. Päd. 1894, S. 159, sowie Aus dem Päd. Univ.-Sem. zu Jena. IV. Heft, S. 97 ff.

Uns veranlafsten diese Thatsachen, den Eintritt in den Geschichtsunterricht noch einmal in der Praxis zu prüfen unter Berücksichtigung der Erörterungen von *Göpfert* und *Fritzsche.* Aber der Anfang mit Heinrich I. und das Rückwärtsschreiten von da aus zu Karl dem Grofsen hatte doch grofse Mängel im Gefolge, namentlich auch deshalb, weil das kulturgeschichtliche Material diesmal reichlicher benutzt wurde. Nicht blofs die Reihe der Zahlen war nicht sicher, sondern auch, und das ist das Schlimmere, es traten vielfach Vermischungen der Kulturstandpunkte ein, so dafs es viel Mühe machte, später wieder Klarheit zu schaffen. Lag das am Lehrer? Jedenfalls wird noch zu erörtern und praktisch zu prüfen sein, inwieweit bei einem andern Eingang in die Geschichte sich die Schwierigkeiten mindern. Wir wollen die Frage weiter verfolgen. Der Eintritt mit der Betrachtung des Lebens der alten Deutschen*) hat viel für sich. Aber die Geschichte wird da leicht zu einer Beschreibung der Zustände, statt zu einer Erzählung von Erlebnissen, Thaten, Ereignissen, an denen das Interesse haftet, weil ihnen dramatisches Leben innewohnt. So wird es sich empfehlen, die Zustände unter den alten Deutschen an eine Persönlichkeit und deren Schicksal zu knüpfen, an Hermann.

Kann man mancherlei Gründe gegen die regressive Anordnung, der Höhepunkte, welche die Geschichte aufweist, zusammenstellen, so hat dagegen der regressive Gang in einem Falle unverkennbare Vorteile, bei der Darstellung des Lebens grofser Männer. Da empfiehlt es sich durchaus, von einem Höhepunkte ihres Lebens zu beginnen und von hier aus Schlüsse zu ziehen und Vermutungen anzustellen über ihren Entwickelungsgang und die Bildung, welche sie erhielten und im Anschlusse daran ihre Jugendgeschichte zu betrachten.

Ähnliche Schwierigkeiten wie hier traten uns auch in der praktischen Durcharbeitung der *Göpfert*schen Präparationen über die Thüringer Sagen entgegen. Ein Mitglied

*) S. unser IV. Sem.-Heft S. 20.

unseres Seminares hat seine Erfahrungen darüber mitgeteilt.*)

Von besonderer Wichtigkeit erscheint uns in der Gegenwart die Frage von der Systembildung. Eine ganze Anzahl von Präparationen nach *Herbart*schen Grundsätzen ist schon erschienen. Die verschiedensten systematischen Grundsätze werden da gewonnen. Trotz der Arbeit von *Bodenstein***) und der dadurch veranlafsten Erörterungen herrscht über diese Frage noch wenig Klarheit und selbst in den besten Lehrproben, welche bisher veröffentlicht wurden, sind die gewonnenen Systemsätze das Schwächste. Auch der Fortschritt der Systeme untereinander ist noch bei weitem nicht genügend ausgebaut. Neue Anregungen zur Bildung historischer Systeme (mit Ausschlufs der ethischen) bringt *Bär.****)

Wir haben versucht nach der praktischen Seite hin zur Klarheit zu kommen über die Gestaltung und Gewinnung ethischer Sätze. Wir wollen an einem Beispiele (Bonifatius) darlegen, auf welche Weise:

1. Wer Grofses leisten will, mufs schon in der Jugend tüchtig lernen. (Jugendgeschichte.)

2. Wer etwas Grofses vollbringen will, darf nicht ein bequemes Leben wählen, sondern mufs kämpfen mit Sorge, Mühe und Not. (Bei den Friesen.)

3. Wer befehlen will, mufs auch gehorchen können. (Beim Papst.)

4. Wenn man etwas Gutes ausführen will, soll man sich vor der Gefahr nicht fürchten, sondern ihr mutig entgegentreten. (In Hessen, Donnerseiche.)

5. Durch Freundlichkeit und Milde erreicht man oft mehr, als durch Härte und Strenge. (Thüringen.)

6. Wer ein hohes Ziel erreichen will, mufs ausharren

*) S. d. Arbeit: Bemerkungen etc. S. 111 ff.

**) Zum System im Geschichtsunterricht. Päd. Studien 1891.

***) Auf der nächsten Versammlung des Vereins der Freunde *Herbart*scher Pädagogik i. Th. Ostern 1896 soll diese Arbeit zur Besprechung kommen. S. Mitteilungen Nr. 6.

bis ans Ende, oder „Sei getreu bis in den Tod, so will ich dir die Krone des Lebens geben.“ (Tod in Friesland.)

Aufser solchen individual-ethischen Sätzen, wie sie die Betrachtung des Lebens des Einzelnen ergiebt, hat die Geschichte vor allem die einfachsten Grundsätze zur Klarheit zu bringen, nach denen die menschliche Gesellschaft sich entwickelt und nach denen sie geleitet wird, also die sozialen Ideen. Die Ausbildung dieser ist eine ihrer vornehmsten Aufgaben. Nach dieser Richtung hin mufs noch viel gearbeitet werden.*)

Im Unterrichte in der Erdkunde drängt dieselbe Frage (die über die Systembildung) zur Entscheidung. Immer mehr und mehr arbeitet die Wissenschaft auf die Herausstellung der kausalen Zusammenhänge der geographischen Thatsachen hin. Das hat auch belebenden Einflufs auf den Unterricht. An Stelle der Darstellung des Morphologischen bricht sich immer mehr die *Ritter*sche Art, Geographie zu betreiben, Bahn. Das hat natürlich auch seine Wirkung auf die Frage: Welche Ansichten über die begrifflichen Ergebnisse sollen in der Erdkunde herausgearbeitet werden. Individuelle Sätze? (Der höchste Berg im Königreich Sachsen ist der Fichtelberg. Er ist 1213 m hoch.) Aber ist das Begriffsmaterial? Gehört das auf die Systemstufe? Oder: Sätze, welche den Inhalt angeben für einen geogr. Begriff? (So die Antworten auf die Fragen: Was ist ein Berg? Was versteht man unter Kammgebirge?) Ganz wird man die Sätze dieser letzteren Art nicht entbehren können, aber die Ergebnisse geographischer Betrachtung, welche nach unserer Meinung recht eigentlich auf die Systemstufe gehören, sind die Gesetze, welche die Beziehungen unter den geographischen Thatsachen aufdecken, ferner diejenigen, welche die Abhängigkeit der Kultur des Menschen von der ihn umgebenden Natur in helles Licht stellen u. s. w.

Noch herrscht freilich darüber keine Klarheit. Man vergleiche die Präparationen von *Matzat*,**) *Tischendorf*.***) Je-

*) Siehe auch die Arbeit von *Fritzsche*.

**) Methodik des Geogr.-Unterrichtes 1885.

***) Präparationen für den geogr. Unterricht an Volksschulen. 1892.

doch das Bedürfnis ist erwacht, hierin Klarheit zu schaffen.*) Wir wollen auch dieser Frage in den nächsten Jahren unsere Aufmerksamkeit zuwenden.

Ferner soll die Frage über die Stellung der Heimatkunde erneut erörtert werden. Das Buch von *Muthesius* darüber enthält viele anregende Gedanken.**) Der Verfasser hat leider „zu viel das Schwert und zu wenig die Kelle geführt.“ Und dann die Form seiner Angriffe! Eine solche Sprache ist immer bedauerlich und erschwert die ruhige, sachliche Erörterung. Warum so heftig? In der Pädagogik gelten die Personen nichts, eine wie die andere, und die Sache gilt alles, und wer Heilsames und Wertvolles zur Verbesserung der Erziehung oder des Unterrichtes zu sagen weifs, der ist willkommen.

Die Heimatkunde beschäftigte uns auch bei einer Besprechung des interessanten Buches von *Heydner*.***) *Heydner* sieht die Mängel der bisherigen Heimatkunde darin: 1. Der Stoff ist zu unbestimmt. 2. Er ist zu langweilig und unfruchtbar. Damit ist der bisherige Stoff richtig charakterisiert. *Heydner* fordert: In der Heimatkunde sind fast ausschliefslich nur Vorstellungen zu verarbeiten, welche das Kind selbst (ohne unterrichtliche Vermittelung!) erworben hat. Das künstliche Anschauen führt zu „jämmerlichen Fragmenten“. *Heydner* unterschätzt somit die künstliche Anschauungsvermittelung und befindet sich damit in einem grofsen Irrtume. Sein Verdienst aber besteht darin, dafs er in der That fruchtbaren, dem Kinde interessanten Stoff zeigt, Stoff, an dessen Vermehrung, Gestaltung und Verwertung die Kindesseele selbst mit arbeitet. Das Kind als solches in seiner eigenartigen Denkweise zu seinem Rechte kommen zu lassen, diese Forderung erhebt *Heydner* von neuem mit Nachdruck.

Zur Gewinnung anschaulicher Grundlagen für die Erdkunde wurde unseren Kindern sehr gute Gelegenheit auf unseren Schulreisen geboten. Die III. Klasse besuchte das Saal- und

---

*) Siehe Seminarlehrer *Alzey* in den Päd. Studien 1892, ferner *Gelfert*, Fachwissenschaftl. Systeme im geogr. Unterrichte (Schulpraxis 1892).

**) Über die Stellung der Heimatskunde im Lehrplan.

***) Siehe im Druckbogen bei der „Psychologie“ unten als Anmerkung.

Unstrutthal (Th. Sagen), die II. den Harz (Kaiserzeit: Goslar, siehe Bericht eines Mitgliedes im Anhange z. d. H.), die I. Klasse Leipzig (Befreiungskriege). Im Winter unterstützte der Besuch eines „Panorama“ in Jena den gleichzeitigen Unterricht. Inzwischen hat das neue Schuljahr begonnen und die III. Klasse ist zur II. aufgerückt. Zu Pfingsten sind die Knaben dieser II. Klasse nach dem Thüringer Walde gereist. Die Veranlassung boten die Thüringer Sagen, und mit lebhaftem Interesse betrachteten und erklärten die Kinder die Bilder auf der Wartburg. Aber auch Anknüpfungsstoff für den folgenden Unterricht ward gewonnen. Von der Wartburg zogen wir durch das Marien- und Annathal nach der hohen Sonne über den Hirschstein, die Beckshöhe und den Wachstein nach Ruhla und von da nach dem Inselsberg. Dann ging's nach dem Schlosse Reinhardsbrunn und von Georgenthal der Heimat zu. Der Wunsch, dafs es allen Kindern möglich sein möchte, wenigstens einmal während ihrer Schulzeit mit ihren Lehrern eine solche Reise unternehmen zu können, erwachte in uns, und wir wünschten es nicht blofs wegen des unterrichtlichen Gewinnes.

Auf eine noch unausgefüllte Lücke im erdkundlichen Unterricht möchten wir noch hinweisen. Es ist der Übergang von der Wirklichkeit zur Karte. Noch fehlt eine sorgfältige psychologisch und methodisch nach allen Seiten erwogene und doch nicht breite stufenweise Darstellung der unterrichtlichen Mafsnahmen, die hier erforderlich sind. Ehe sie geliefert werden kann, müfsten allerdings eine Reihe psychologischer Vorarbeiten erledigt sein.

Im Sprachunterichte kommt es vor allem darauf an, die geistverödende Herrschaft der Grammatik zu brechen. Die Sprache soll zur Geltung kommen, als die geschäftige Übermittlerin der Schätze der Kultur. Auch die Formen der Sprache sollen erkannt werden als etwas Lebensvolles mit Atem und Herzschlag.

Auf dem Gebiete der formalen Aufgaben des deutschen Sprachunterrichts*) wendet sich die Aufmerksamkeit dem

*) Siehe von *Sallwürck* in den Deutschen Blättern 1895, Nr. 5 bis 10.

Laute zu, durch neuere wissenschaftliche Ergebnisse gefördert. Der Philologentag in Karlsruhe hat die These angenommen: „Die phonetische Schulung hat mit dem Deutschen zu beginnen und zwar in der Volksschule. Der Phonetiker *Vietor* wendet sich geradezu an die Lehrer und fordert sie auf, die richtigen Ansichten über Lautbildung in der praktischen Arbeit der Schule mit zur Geltung zu bringen. Dann müssen die Lehrer aber die nötige Kenntnis und gute Hilfsmittel haben. Kenntnis vermittelt das Buch des Taubstummenlehrers *Hoffmann* *), so wie das des Privatdozenten *Bremer* **). Eine phonetische Fibel hat *Wilhelm Bangert* ***) geschrieben. Es wird sich empfehlen, dieser Bewegung auf sprachlichem Gebiete die Aufmerksamkeit zuzuwenden und die in diesen Schriften niedergelegten Gedanken praktisch zu prüfen.

Aufser auf den Laut ist die Untersuchung auch auf das Wort gerichtet. Die Worte sollen nicht isoliert, sondern in ihrem sachlichen Zusammenhange betrachtet werden. (Siehe das Wort „Bucht“, sowie die Betrachtung über Robinson bei *Sallwürk*.) Das ist entschieden als Fortschritt zu begrüfsen.

Auch die Wortformen werden nur in ihrem Dienstverhältnisse zum Satze ins Auge gefafst und daraus verstanden. Von den Gesetzen aber und Regeln sind nur diejenigen für die Schule als wertvoll und verwertbar anzusehen, welche den Schüler erleichtern und nicht noch mehr belasten, welche also durchgehend für die weitaus gröfste Mehrzahl der Fälle gelten und nicht etwa zu ihrer Anwendung wieder neuer Regeln bedürfen.

In allem deutschen Unterrichte wird immer dringender gefordert, dafs ein reicher, anschaulicher Stoff den Unter-

---

*) Einführung in die Phonetik und Orthoepie der deutschen Sprache. Marburg, b. Elwert, 1888.

**) Deutsche Phonetik. Leipzig, bei Breitkopf u. Härtel 1893.

***) Frankfurt a. Main. Diesterweg, 1894.

grund im Bewufstsein des Schülers bilde, ganz besonders auch für die schriftlichen Übungen.

Das ist ganz und gar auch unsere Meinung. Der Schüler braucht nur wenig zu schreiben, aber er soll viel dabei denken, denn nicht das Stilheft, sondern das Bewufstsein des Schülers ist der Schauplatz der unterrichtlichen Thätigkeit.

Um mit reichem, wertvollem Stoff das Gemüt unserer Schüler zu erfüllen, haben wir zu diesem Zwecke auch im vergangenen Jahre wieder Leseabende eingerichtet.

Lektüre an den Sonntagabenden

Es wurde mit den Schülern der ersten Klasse an den Sonntagabenden von Michaelis bis Weihnachten Schillers Tell und von Weihnachten bis Ostern Schillers Wallenstein gelesen. Es geschah dies in den Wohnungen der Eltern. Man konnte oft den Eltern ihre Freude darüber anmerken, die Mitschüler ihres Sohnes und ihren Lehrer bei sich zu sehen. Zumeist beteiligten sie sich mit ihren übrigen Kindern am Lesen. So wurde zugleich ein innigeres Band swischen Familie und Schule geknüpft, den Schülern das Vorbild einer schönen, den Menschen erhebenden Geselligkeit gegeben. Von einer Bewirtung wurde unsererseits ganz abgesehen. Und allerdings zeigte sich, dafs der geistig-sittliche Zweck stark genug war, uns zusammenzuhalten. Jeder Zwang war ausgeschlossen.

Beim Lesen wurde durch Fragen oder Hinweise an geeigneten Ruhepunkten zugleich Verständnis der Dichtung zu erreichen gesucht. Durchschnittlich wurde an einem Abend in ca. $2^1/_2$ Stunden je ein Akt gelesen. Von dem erweckten lebhaften Interesse zeugte die Aufführung der Rütliszene am letzten Elternabend.

Auch sonst wurde daran festgehalten, möglichst mit verteilten Rollen aufzusagen oder zu deklamieren. So auch bei kleineren Gedichten wie dem bekannten: „Morgen, Kinder, wird's was geben.“ Es war eine Freude zu sehen, wie lebhaft die kleine Schar dadurch wurde.

Bei den Stilübungen kam es uns darauf an, dafs die Kinder

angeleitet wurden, selbstthätig den Stoff in mannigfacher Form zu reproduzieren. So ward die Geschichte Johannes des Täufers von den verschiedenen Schülern in den verschiedensten Themen behandelt: 1. Wie er selbst erzählt. 2. Was Salome berichtet. 3. Die Klage der Herodias. 4. Herodes auf der Flucht in einer Waldhütte. 5. Was man sich in Jerusalem erzählt. 6. Was die Gäste sagen. 7. Was der Henker weifs. Es war immer derselbe Stoff, es war eine wertvolle, interessante, anschauliche Unterlage und die Kinder versuchten sich gern in der Umbildung dieses Stoffes in neue Formen.

Dafs interessanter, fruchtbarer Stoff erst rechtes Leben in einen Unterrichtsgegenstand bringt, beweist die Naturgeschichte. Die trockenen Beschreibungen, die öden Systematisierungen konnten erst verdrängt werden, als eine weiter fortgeschrittene Wissenschaft die interessanten Zusammenhänge zwischen Lebensform und Lebensweise aufdeckte. Da kamen die methodischen Vorschläge von *Junge*, die, wie früher die Bücher des Vorkämpfers sinniger und vernünftiger Naturbetrachtung, des alten *Rofsmäfsler* gar wohl geeignet waren, neues Leben ins Vertrocknete und Erstarrte zu bringen.

Neuerdings drängt man wieder auf Wiederherstellung des natürlichen Zusammenhanges, in dem die Dinge sich befinden. *Beyer**) hatte es versucht, die naturgeschichtlichen Stoffe in eine kulturgeschichtliche Reihe zu bringen. *Seyfert***) kommt mit einer neuen Gruppierung: er schlägt vor, die Fächer Physik, Chemie, Technologie, praktische Mineralogie, dazu Gesundheitslehre als Arbeitskunde***) zusammenzufassen und sie neben die Naturkunde im engeren Sinne, der die Pflanzen- und Tierkunde zugehören, zu stellen. Ein

*) *Beyer*, Leipzig, Naturwissenschaften i. d. Erz. 1885.

**) *Seyfert*, Marienthal, Herausgeber der d. Schulpraxis.

***) Die Arbeitskunde in der Volksschule, Leipzig, bei Wunderlich. Siehe auch „Ein Vorschlag zur Vereinigung der naturkundlichen Fächer“ Päd. Zeitg. 1895, Nr. 22 und vergleiche Deutsche Schulpraxis 1894, Nr. 9, 19 und 20.

interessanter Gedanke, der eingehender Prüfung wert erscheint, auch wenn man den Ausführungen des Verfassers nicht in allen Einzelheiten zustimmt.

Gegnerische Kritik veranlaſste uns, in der Übungsschule die Anschlüsse der Naturkunde im 1. Schuljahre einer erneuten Prüfung zu unterziehen. Wir fanden, daſs manches verbessert werden muſs, was im „ersten Schuljahre" enthalten ist, damit die Anschlüsse an den Gesinnungsstoff wirklich fruchtbar für die naturkundliche Betrachtung werden. Wir fanden aber nicht, daſs man auf diesen Anschluſs verzichten dürfe, wenn er treibende Motive für das Interesse bietet. Der Wolf wollte die Geiſsen fressen. Wie konnte er nun erkennen, daſs es die Geiſsen waren? lautet die Aufgabe. „Er wird doch die Leute gefragt haben", antworten die Kinder, die noch phantasiemäſsig arbeiten. „Nein", heiſst es, „er muſs selber die Augen aufmachen. Woran sieht er's?" Er schaut durchs Fenster. „Was sieht er zuerst?" „Da sieht er den Kopf. Unten ist ein Bart und oben zwei Hörner." „Was denkt er dabei?" Dann sieht er die 2 Ohren. „Die sind nicht so, wie bei Kindern," denkt der Wolf, sondern —? „Wie ein Baumblatt schmal", sagen die Schüler. „Ei, da muſs ich leise gehen!" meint der Wolf. Warum? „Und dort die 2 Augen!" sagt er und bückt sich schnell. Warum? Er denkt: „Daſs sie mich nur nicht sehen!"

So wird in ähnlicher Weise auch besprochen: das Kleid der Ziege, die Beine der Ziege und es erheben sich die Fragen: Wie sorgt nur die alte Geiſs für ihre Jungen? Ob die Geiſsen bei uns auch so wohnen (nämlich in der Stube)? Das führt zur Exkursion in den Ziegenstall und zur Beobachtung der Tiere, wobei eine Reihe von Beobachtungsaufgaben sich ergiebt. Wir finden: die alte Geiſs holt nicht ihren Jungen das Futter, die Leute geben es. Warum nur? Das führt auf den Nutzen. — Ist das gekünstelt? Wir halten diese Betrachtung für besser als eine Behandlung, in der es trocken heiſst und dürr: Die Ziege hat 4 Beine etc. Sie ist ein Haustier. Sie giebt Milch u. s. w. Wir nehmen noch ein anderes Beispiel: den Wald. Es ergeben sich aus den Märchen

eine ganze Reihe von Gesichtspunkten und Anregungen zur Betrachtung des Waldes. (Unter Betrachtung verstehen wir hier wirkliches Anschauen mit Gedanken, welche schon vorher die Aufmerksamkeit spannen, nicht auf alles, das zersplittert, sondern auf bestimmtes.) Was suchte wohl die Geiſs für ihre Jungen? oder: was können die Geiſsen sich selbst suchen? (Was nicht eſsbar ist und was zu hoch steht, sondert sich hier aus.) Welche Blumen band Rotkäppchen zum Strauſse?*) Was konnte das kleine Mädchen (in der Geschichte: der süſse Brei) für die Mutter suchen (die eſsbaren Beeren und Früchte etc. können hier betrachtet werden). Wo wird die Mutter von Fundevogel das Holz gefunden haben und was für welches? Warum kann man sich im Walde leicht verstecken? (Sternthaler.) Doch genug. Wir wollten nur darlegen, wie wir es meinen. Wollte man den ganzen Wald auf einmal behandeln, so würde die Behandlung entweder seicht und dürr oder ausführlich und breit werden. Deshalb sind uns Gesichtspunkte willkommen, welche den Stoff uns verständig sondern und das Kind lehren, denkend aus der lebendigen Fülle des Anschauungsmaterials selbstthätig Gewisses herauszusuchen. Wenn diese Anlässe vom Gesinnungsunterrichte sich uns anbieten, sollen wir sie dann nicht benutzen? Es ist dieselbe Frage, die schon oft vom prinzipiellen Standpunkte umstritten worden ist. Wir wollten sie durch das Vorstehende einmal von der Praxis her beleuchten.

Im Rechen-Unterrichte hat es sich von jeher um zwei Probleme gehandelt, um einen sorgfältigen, methodisch erwogenen, stufenmäſsigen Aufbau und um eine Erfüllung der inhaltarmen Beziehungsvorstellungen mit sachlichem Inhalt. Der Anschluſs an die Sachgebiete und vor allem der

*) Wie eine phantasiemäſsige Auffassung der Natur auch eine genaue Beobachtung und Betrachtung der Objekte im Gefolge hat, konnten wir mehrfach bemerken. So sagt ein Knabe, der am Waldesrande eine Mohnblume fand: „Das ist selber ein Rotkäppchen. Hier (Pistill) hat es die Flasche Wein für die Groſsmutter, wie eine Büchse mit Deckel, und hier (Staubfäden) das ist der Kuchen, den sie bringt, 's war Mohnkuchen.“

sachliche Ausgangspunkt ist von jeher das Schwierigste gewesen, ein Problem, das eine allseitig befriedigende Lösung besonders für die ersten Schuljahre noch nicht gefunden hat. Ja, viele geben das Nachdenken darüber überhaupt für immer auf.

Für die oberen Schuljahre ist es gewifs möglich, solche Ausgangspunkte zu finden. Ob auch für die unteren? Das Gegenteil ist noch nicht erwiesen und es bleibt deshalb die Aufgabe, fruchtbare Ausgangspunkte in Geschichte, Natur und Menschenleben der Gegenwart zu suchen, soweit dieser Stoff das Bewufstsein der Schüler mit Interesse erfüllt. Vor allem aber keine blofsen Einzelaufgaben, sondern Fragen, welche Gruppen von Antworten herausfordern. Und vor allem treibende Motive, welche das Bedürfnis anregen und das Interesse in Spannung halten. Warum aber halten wir fest an dieser Forderung, die doch so schwer zu erfüllen ist?

In der Welt der Erscheinungen ist Zahl und Sache im engen Zusammenhange. Und in diesem Zusammenhange erst erhält die Zahl ihren Charakter und erregt Bewunderung und Freude, oder auch Ärger. Im sachlichen Zusammenhange lagen offenbar auch die treibenden Motive, die den Menschen anstachelten zu rechnen. Aus rein theoretischem Interesse hat er sich nicht gefragt, wieviel ist 17+6? Als es galt die Zahl der Feinde zu bestimmen und ihre Macht abzuschätzen, da unterzog er sich dem mühevollen Geschäfte des Rechnens, oder als es galt seinen Vorteil zu wahren beim Handel mit den Nutztieren, die ihn nähren, oder als ihn der Drang sich mitzuteilen, trieb. Also das ist gewifs: ein enger Anschlufs ans Sachgebiet, auch ein Ausgangspunkt von Sachlichem war das Ursprüngliche und das Natürliche.

Darin aber hat man gewifs recht: dafs unter allen Umständen der stufenmäfsige Fortschritt des Faches gewahrt bleiben mufs. Das ist von seiten derer, die sachliche Ausgangspunkte voranstellen, nicht immer berücksichtigt worden. Aus diesem Anlasse beschäftigten wir uns auch mit der Anordnung des Rechenstoffes. Eine Untersuchung über das

Wesen der Zahl*) wurde von einem Mitgliede des Seminares angestellt und im Theoretikum vorgetragen. Man vergleiche die nachfolgende Skizze zum ersten Rechenunterricht.

Zum ersten Rechenunterricht

I. Theoretische Voraussetzungen

(Andeutungen)

1. Im Zählprozesse wird eine Reihe (die Reihe der zu zählenden Dinge und Zustände) einer andern Reihe (der Zählreihe) eindeutig zugeordnet. Die Zählreihe kann aus irgendwelchen Objekten hergestellt werden, aus unterscheidbaren Steinchen, Knoten, Strichen, Kerben u. s. w. Am vorteilhaftesten ist es, Lautkomplexe zu verwenden. Unsere Zählreihe besteht aus folgenden Lautkomplexen: eins, zwei, drei u. s. w. Sie dienen zugleich zur Bezeichnung der Zählergebnisse. Demnach kommt diesen Lautkomplexen eine doppelte Funktion zu: Zunächst sind sie Glieder der Zählreihe und als solche selbständige Dinge (nicht: Sprachsymbole); zugleich aber sind sie Anzahlbezeichnungen (Sprachsymbole) und als solche keine selbständigen Dinge. Die erste dieser Funktionen übersieht man in der Regel, damit verkennt man zugleich, dafs die Lautkomplexe: eins, zwei, drei u. s. f. eine ganz andere Rolle spielen als etwa die Lautkomplexe: Turm, Haus, Hund u. s. f.

2. Die Zahlen sind nicht Eigenschaften der Dinge. Man kann wohl zugeben, dafs sich beispielsweise die Zahlangabe „drei Nüsse“ an gewisse sinnliche Eindrücke anlehnen, aber weiter nichts. „Die Drei darin sehen wir nicht unmittelbar, sondern wir sehen etwas, woran eine geistige Thätigkeit anknüpfen kann, welche zu einem Urteile führt, in dem die Zahl Drei vorkommt.“

Die Zahlvorstellung ist eine Beziehungsvorstellung, nicht aber eine „Seinsvorstellung“. Die „Seinsvorstellungen“ entstehen aus Sinnesempfindungen; diese werden durch Sinnesreize veranlafst. Die Beziehungsvorstellungen lehnen sich zwar an Sinnesempfindungen an, entstehen aber nicht aus ihnen. Klar sein heifst demnach bei den Beziehungsvorstellungen auch etwas ganz anderes als bei den „Seinsvorstellungen“, es wäre daher durchaus unberechtigt, zu fordern, die Beziehungsvorstellungen sollten in der Weise klar sein, wie es die „Seinsvorstellungen“ sind und sein können.

3. Die Zahl, wie sie aus dem Zählakte resultiert, erscheint als Summe. („Wenn man im gemeinen Leben das Wort drei ausspricht, so denkt man sogleich an drei Dinge.“ *Herbart*, Päd. Schriften. Ausg.

*) Siehe *M. Fack*, Zählen und Rechnen. Zeitschrift für Philos. und Päd. 1895. Heft 3, 4, 5.

von *Willmann* I, S. 50.) Die Zahl ist aber so fortzubilden, dafs sie als Multiplikator erscheint. („Sie ist ein echter Multiplikator.“ *Herbart*, S. W. Ausg. v. *Hartenstein* VI., S. 182 u. 183. *Willmann* a. a. O. II, S. 622; vgl. auch I, S. 50.)

4. Der Zahlbegriff entsteht (wie jeder andere Begriff) durch Abstraktion. Auf dem Gebiete der Zahl macht (wie überall da, wo es sich um Beziehungen handelt) die Begriffsbildung fast keine Mühe, mühevoll ist nur die Erwerbung der individuellen Gebilde, d. i. der Zahlvorstellungen.

II. Praktische Ausführung
(Andeutungen)

Im ersten Schuljahre mufs der Schüler dahin geführt werden, dafs er gewisse Rechenoperationen mit Hilfe des Zählens auszuführen und die dabei sich ergebenden Resultate zu merken imstande ist.

A. Das Zählen (im Zahlraume 1—10):

Wer zählen will, mufs über eine Zählreihe verfügen. Zunächst empfiehlt sich folgende Zählreihe: Man versieht eine Papptafel mit etwa 10pfenniggrofsen Kreisen und zwar so, dafs diese alle in derselben Richtung liegen, und dafs einer etwa 3 cm Abstand vom andern hat. Um die vier ersten Kreise unterscheiden zu können, malt man den ersten etwa schwarz, den zweiten rot, den dritten gelb und den vierten blau. Als Zählobjekte verwendet man u. a. Dinge aus dem Sachunterrichte, bei denen sich das Bedürfnis einer genauen Mengebestimmung fühlbar gemacht hat.

Ausgerüstet mit diesen Hilfsmitteln, kann man die Kinder zu folgenden Übungen veranlassen.

1. Die Zählobjekte werden auf die Zählreihe wirklich aufgelegt. In diesem Falle finden Verwendung: Geldstücke, Würfel, Stifte u. s. f.

Die Schüler erhalten bald viel, bald wenig Zählobjekte und belegen damit die Zählreihe. (Beim Belegen ist immer mit dem schwarzen Kreise zu beginnen, aufserdem darf keiner überhüpft und auch keiner mehrfach belegt werden.) Dabei konstatiert der Schüler A: Meine Pfennige reichen bis zu diesem Kreise (er wird gezeigt). B: Meine Pfennige viel weiter. C: Meine reichen nicht so weit als die des A. D: Bei mir reicht die Kreisreihe gar nicht u. s. f. (die Raumreihen sind mit Absicht gewählt).

Dafs man statt der Pfennige irgend welche andere Dinge verwenden kann, das sieht der Schüler ohne weiteres ein.

2. Die Zählobjekte (die Zahl 4 wird nicht überschritten) werden den Gliedern der Zählreihe nur in Gedanken zugeordnet. In diesem Falle können beliebige Arten von Zählobjekten Verwendung finden. Damit der Schüler zu sichern Resultaten gelange, verfährt er bei der Zuordnung etwa so: dieser (Pfennig, Stift, Würfel*) u. a. m.) kommt (käme) auf

*) Das Kind soll an bestimmte Dinge denken, sie aber der Kürze halber nicht immer ausdrücklich nennen.

den schwarzen Kreis, dieser auf den roten, dieser auf den gelben, dieser auf den blauen. Die Pfennige reichen also bis zum blauen Punkte u. s. f.

3. Die Schüler erfahren: Reichen die Pfennige bis zum gelben Kreise, so sind es drei Pfennige; reichen sie bis zum roten Kreise, so sind es zwei Pfennige u. s. f.

4. Die Schüler werden mit den Ordinalien „erster, zweiter, dritter, vierter" (Pfennig, Würfel) bekannt gemacht. Man sagt beispielsweise: Der schwarze Kreis ist mit einem Pfennig bedeckt, der rote und gelbe und blaue auch. Wenn ich die Pfennige alle (nämlich diesen und diesen u. s. f.) meine, so mufs ich sagen: Das sind 4 Pfennige; meine ich aber nur den letzten (diesen und diesen und diesen aber nicht), so mufs ich sagen: Das ist der vierte Pfennig u. s. f.

5. Die Schüler werden mit den Ordinalien „fünfter, sechster .... und zehnter" bekannt gemacht. Nun können sich die Übungen auf die Ordinalien „erster .... zehnter" erstrecken. Andeutungen: Über dem fünften (Würfel — es empfiehlt sich, eine senkrechte Reihe von Würfeln zu wählen; das „über" und „unter" ist viel deutlicher als das „vor" und „nach") steht der sechste, über dem achten steht der neunte u. s. f. Unter dem fünften steht der vierte u. s. f.

Rhythmisches Aufsagen der Ordinalien: erster, zweiter — dritter, vierter — fünfter, sechster u. s. f. Zehnter, neunter — achter, siebenter u. s. f. Erster, zweiter, dritter — vierter, fünfter, sechster u. s. f.

Hier stehen der erste, der zweite, der dritte und der vierte (Würfel). Welche (Würfel) fehlen noch? — u. s. f. Hier stehen der erste bis zehnte Würfel. Es sollen der erste und der zweite und der dritte stehen bleiben. Welche müssen wir wegnehmen? u. s. f.

Auf- und Abwärtszählen (in Ordinalien) von einem bestimmten Gliede aus u. s. f.

6. Die Ordinalien werden benutzt, um Anzahlen zu vermitteln.

Hier stehen: der erste, der zweite .... und der fünfte (Würfel), zusammen sind es fünf (Würfel) u. s. f. Zur Fünf gehören der erste, der zweite .... und der fünfte u. s. f. Hier stehen sechs (Würfel); ich stelle darauf: den siebenten, den achten .... und den zehnten u. s. f. Hier stehen zehn (Würfel); ich nehme hinweg: den zehnten, den neunten .... und den ersten u. s. f.

Bemerkung: Fortan werden die Anzahlen nur mit Hilfe der Ordinalien ermittelt.

B. Die Rechenoperationen (im Zahlraume 1—10) und das Merken der dabei sich ergebenden Resultate

Addition und Subtraktion

1. $1 + 1$, $2 + 1$, $3 + 1$ .... $9 + 1$; $1 + 2$, $2 + 2$, $3 + 2$ .... $8 + 2$; $1 + 3$, $2 + 3$, $3 + 3$ .... $7 + 3$. Sprechweise: 8 (Pause) 2 mehr (Pause) ist 10. Ausrechnungsweise: $6 + 2$. Hier stehen sechs (Würfel),

nämlich: der erste, der zweite .... und der sechste. Es werden darauf gestellt: der siebente und der achte; $6 + 2 = 8$. Später: 6 (Pause) siebentes, achtes; $6 + 2 = 8$.

2. $10 - 1$, $9 - 1$, $8 - 1$ .... $1 - 1$; $10 - 2$, $9 - 2$ .... $2 - 2$; $10 - 3$, $9 - 3$ .... $3 - 3$. Sprechweise: Wir haben acht (Pause), zwei weg (Pause), ist (bleibt) sechs.

Diese Subtraktionssätze treten erst dann auf, wenn die Sätze unter 1 dem Schüler zum vollen Eigentume geworden sind. Die Subtraktionssätze sollen auf die entsprechenden Additionssätze zurückgeführt werden. Um dies dem Schüler zu ermöglichen, verhilft man ihm zu folgender Einsicht. Beispiel: $6 + 2 = 8$. Das untere Stück (6) und das obere (2) geben zusammen 8. Nehme ich das obere weg, so bleibt das untere.

Es ist zuweilen nötig, dafs der Schüler die Subtraktionsaufgaben ohne Anlehnung an die Additionssätze zu lösen vermag. Dann empfiehlt sich diese Ausrechnungsweise: $8 - 2$. Wir haben acht; wir nehmen weg den achten und den siebenten. Es bleiben: der erste, der zweite .... und der sechste. $8 - 2 = 6$.

3. Umkehrung der Sätze unter 1. Es wird dem Schüler gezeigt, dafs: $2 + 6 = 6 + 2$, dafs: $8 + 1 = 1 + 8$ u. s. f. Regel für die Ausrechnung: Man denkt sich das „grofse Stück“ immer unten hingestellt.

4. $2 - 1$, $3 - 2$, $4 - 3$, $5 - 4$ .... $10 - 9$; $3 - 1$, $4 - 2$, $5 - 3$, $6 - 4$, $7 - 5$ .... $10 - 8$; $4 - 1$, $5 - 2$ .... $10 - 7$. Diese Aufgaben werden auf die unter 3 zurückgeführt. Sollen sie ohne diese Anlehnung gewonnen werden, so ist etwa so zu verfahren. Regel: 1 oder 2 oder 3 werden immer oben weggenommen, 3 oder 4 .... oder 9 unten. Beispiel: $8 - 6$. Hier stehen acht, nämlich: der erste, der zweite .... und der achte. Ich nehme weg: den ersten (also von unten her — natürlich nur in Gedanken!), den zweiten .... und den sechsten. Es bleiben: der siebente und der achte $8 - 6 = 2$. (Soweit der bereits mitgeteilte Stoff in Betracht kommt, sind nur die Differenzen 1, 2 und 3 denkbar.) Später: acht (Pause), weg der erste bis sechste. Es bleiben: der siebente und achte. $8 - 2 = 6$.

5. Die vorausgegangenen Additions- und Subtraktionsübungen in mannigfacher Gruppierung und Verbindung. Dabei ist darauf zu achten, dafs an jeden Additionssatz die Umkehrung und zwei Subtraktionssätze angeschlossen werden. Beispiel: $6 + 2 = 8$; dazu: $2 + 6 = 8$, $8 - 2 = 6$, $8 - 6 = 2$.

6. $4 + 4$; $5 + 4$; $6 + 4$; $5 + 4$. Diese Aufgaben werden (um die bisher mitgeteilten Ausrechnungsregeln nicht zu stören) nur im Hinblick auf irgenwelche Zählobjekte ausgerechnet; die dabei sich ergebenden Resultate sind dann einzuprägen. Ist das erledigt, so folgen die zugehörigen Umkehrungen und Subtraktionssätze.*)

*) Die im vorstehenden angedeutete Anordnung des Stoffes ist übrigens nicht die einzige denkbare.

7. Sämtliche erledigte Übungen in mannigfacher Gruppierung und Verbindung.

Multiplikation und Division (die Division in der Form des Verteilens oder Austeilens)

1. $2 \times 2 = 4$, $2 \times 3 = 6$, $2 \times 4 = 8$, $2 \times 5 = 10$; $3 \times 2 = 6$, $3 \times 3 = 9$; $4 \times 2 = 8$; $5 \times 2 = 10$. Andeutungen der Übungen. Beispiel: Die Zweierreihe.

a)	b)
$2 + 2 = 4$	$2 + 2 = 4$
$4 + 2 = 6$	$2 + 2 + 2 = 6$
$6 + 2 = 8$	$2 + 2 + 2 + 2 = 8$
$8 + 2 = 10$	$2 + 2 + 2 + 2 + 2 = 10.$

c) 2 Zweien geben 4, 3 Zweien geben 6 u. s. f.

d) Zur 4 gehören 2 Zweien, zur 6 gehören 3 Zweien u. s. f.

e) Die 2 (Pause) zweimal (hingestellt, hingelegt) giebt (ist) 4; die 2 dreimal giebt 6 u. s. f. Schreibweise: 2 3mal = 6 oder: $2 \times 3 = 6$.

f) 4 ist die 2 (Pause) zweimal, 6 ist die 2 dreimal u. s. f. Schreibweise: $4 = 2 \times 3$.

2. 4 a. u. (ausgeteilt unter) 2 (Kinder), jedes bekommt (erhält, kriegt) eine 2, 6 a. u. 3, jedes bekommt eine 2 u. s. f. (Später: 4 a. u. $2 = 2$.

3. Kombination von Additions-, Subtraktions-, Multiplikations- und Divisionsübungen; Reihenübungen u. s. f.*)

In engem Anschlufs an den Geschichtsunterricht wurde im Zeichnen der romanische Stil behandelt. In der Geschichte wurde von den Bauten der sächsischen Kaiser, von der Erbauung der Klöster und der Klosterkirchen gesprochen. Im Zeichenunterricht kam nun die jener Zeitperiode eigentümliche Bauart zur Behandlung.

Der zeichnenden Darstellung war eine gründliche Anschauung vorausgegangen beim Besuch der wichtigsten romanischen Bauwerke Thüringens, der Wartburg, des Kaiserhauses in Goslar und der Kirchen zu Thalbürgel und Klosterlausnitz. Aufserdem hatten wir gute Abbildungen der romanischen Kunstdenkmäler Thüringens zur Benutzung. Gezeichnet wurden anfangs nur die einfachsten, charakteristischen

*) Man wolle nicht übersehen, dafs die vorstehenden Zeilen nur Andeutungen enthalten, und dafs sich diese Andeutungen nicht einmal über das ganze Gebiet des Rechenunterrichts im 1. Schuljahre (Zahlraum 1—10) erstrecken, sowie auch, dafs sie den Anschlufs des Rechnens an den übrigen Unterricht zunächst unberücksichtigt lassen.

Formen des romanischen Stils. Später wurden auch schwerere Formen geübt. So wurden der Reihe nach gezeichnet: Der Grundrifs der Klosterlausnitzer Kirche, einige einfache Säulenbasen, mehrere Säulenkapitäle ohne und mit Verzierung, ganze Säulen mit den dazu gehörigen Bogen, ein Kirchenfenster aus Thalbürgel, ein durch eine Mittelsäule geteiltes Turmfenster aus Klosterlausnitz, eine Durchgangshalle, der Westgiebel einer Kirche mit Bogenfries und Rundbogenportal, der Durchschnitt der Klosterlausnitzer Kirche und zum Schlufs ein Blattfries aus der Kirche in Thalbürgel. Auf diese Weise wurden die Kinder nach und nach in das Verständnis der romanischen Bauart eingeführt.

Im Anschlufs an den Gang des Geschichtsunterrichts wurden die Schüler auch bekannt gemacht mit der von altchristlichen und römischen Baukunst, von welcher die romanische beeinflufst worden ist

Es empfiehlt sich, dafs wir nach der Betrachtung der einzelnen Fächer unsern Blick wieder zurücklenken auf den allgemeinen Gedanken, von dem wir ausgegangen sind. Es war der, dafs wir die Pflicht haben, die Hauptströmungen, welche unsere Zeit bewegen, sowie die pädagogische Bewegung überhaupt, allezeit im Auge zu behalten. Wohin geht die pädagogische Bewegung? Wir glauben, man kann sie dahin charakterisieren:

1. Es macht sich auf allen Gebieten das Bestreben geltend, innere, kausale Zusammenhänge unter den Wissensstoffen herzustellen, sowie die Dinge und Erscheinungen in dem natürlichen Zusammenhange im Unterricht auftreten zu lassen, in welchem sie in der Natur sich befinden. Und

2. Man ist ernstlich bemüht, den neuen Ergebnissen der Wissenschaft sowie den Forderungen der Gegenwart gemäfs, den alten Stoff, den die Schule bisher geboten hat, zu sichten zu ändern, umzugestalten.

Das aber bedeutet einen Fortschritt, der mit Freuden zu begrüfsen ist; denn sicher werden, wenn manches, was über das Ziel hinausschiefst, sich abgebraust haben wird, der Schule

neue wertvolle Bildungsschätze erschlossen sein. Noch immer hat die Schule, auf allen Gebieten, auf welchen die Wissenschaft in sie hinübergreift, von ihr die wertvollste Förderung erfahren.

Es ist noch erforderlich, unsere übrigen Arbeitsgebiete kurz zu berühren.

Die Vorlesungen des Direktors handelten in den letzten Semestern über System der Pädagogik, *Herbarts* Leben und Lehre, Empirische Psychologie und Allgemeine Didaktik.

Die dort angeregten Gedanken kamen zum Ausdruck im Theoretikum bei dem Meinungsaustausche über die theoretischen Arbeiten der Mitglieder. Sie sind im vorstehenden schon erwähnt.

Die Theorie findet ihre Prüfung in der Praxis der Übungsschule. Ostern 1895 entliefsen wir unsere Schüler des achten Schuljahres hinaus in das Leben. Wir haben dafür wieder Neulinge aufgenommen, so dafs jetzt besuchen

die I. Klasse Schüler des 6. Schuljahres,
„ II. „ „ „ 4. „
„ III. „ „ „ 1. „

Was an unterrichtlichen Mafsnahmen neu war, haben wir schon dargelegt. Gute Gesinnungen nnd Gewöhnungen werden aber im jugendlichen Gemüt festgelegt vor allem durch die Veranstaltungen der Zucht. Dazu dienen unsere Klassenausflüge, unsere Schulreisen und unsere Schulfeiern. Die Schule, die in ihrer stillen Arbeit unberührt bleiben mufs von den brandenden Wogen des öffentlichen Lebens, sie soll doch zuweilen etwas fühlen von dem Pulsschlag, der das Herz des Volkes durchbebt. Durfte der Tod des Erbgrofsherzogs von Weimar am Gemüte unserer Schüler spurlos vorübergehen? Nein. So klein sie auch sind, sie gehören doch mit zu der grofsen Familie, die da trauert. Eine ernste, einfache Schulfeier diente dazu, das ergreifende Schicksal ihnen zu Herzen zu führen: ein Fürstensohn sein, geehrt und von vielen vielleicht beneidet, und dahinsterben, ehe das Ziel des Lebens erreicht ist; ein Fürst sein, ein Vater eines ganzen Volkes, und den Sohn verlieren müssen, der dem Herzen am nächsten steht.

Auch an den freudigen Ereignissen in unserm Volke nahmen die Kinder teil. Der Geburtstag des Grofsherzoges wurde draufsen im Freien (auf dem „Luftschiff") gefeiert, der Geburtstag des Kaisers in der mit Blumen geschmückten Schulstube.

Die Ansprache möge hier kurz skizziert werden. Der Redner zeigte zunächst die Bedeutung des deutschen Kaisertums durch einen geschichtlichen Rückblick. Im Anschlufs an die von den Kindern gesungenen Lieder und aufgesagten Gedichte, wie „die Strafsburger Tanne", „das Strafsburger Münster", den II. Teil von „zum Friedensfeste" von *Gerok* wurde erinnert an die Herrlichkeit des alten deutschen Kaiserreichs im Mittelalter unter einem Friedrich Barbarossa; an die Zeit der tiefsten Schmach Deutschlands durch Napoleon I., an die Zeit der Sehnsucht nach einem neuen deutschen Reich und an die Jahre, in denen diese Sehnsucht gestillt wurde. Der deutsche Kaiser wurde in seiner Bedeutung als Vertreter und Schützer des Landes, sein Geburtstag als Tag des Bekenntnisses zum Vaterlande, der Freudenbezeugung über sein Bestehen gekennzeichnet. Dieser Jubeltag des Vaterlandes fordere auf zur Ablegung des ernsten Gelübdes gegen das Vaterland, der Liebe zu ihm. Das sei das Geburtstagsgeschenk, das zu bringen sei eine Pflicht, das von uns zu fordern das Vaterland ein Recht habe. Aufgabe des Schülers sei es, sich in den Knabenjahren darauf vorzubereiten, dereinst als Mann diese Pflichten gegen das Vaterland erfüllen zu können.

Zu einer sehr schönen Feier gestaltete sich die Entlassung unserer Konfirmanden. Die Eltern wollten natürlich dabei zugegen sein, die Schüler sollten von ihren scheidenden Kameraden Abschied nehmen und auch die Praktikanten, in welchen die vornehmste Eigenschaft des Erziehers, die Liebe zur Jugend, die herzliche Teilnahme an den Leiden und Freuden der Kinder lebendig ist, sollten Gelegenheit haben, diese Eigenschaften zu bethätigen. Deshalb konnten wir leider die Entlassung nicht in der Schule abhalten, sondern wir mufsten den grofsen Saal des „Kaffeehauses" dazu nehmen. Wir verbanden die Feier mit einem Familienabend, welcher Eltern, Lehrer und Schüler vereinigte. Noch einmal wurde gemeinschaftlich im trauten Vereine gesungen und deklamiert, und alle, auch die kleinsten trugen ihr Teil zum Feste bei. Die Darstellungen gruppierten sich um drei Hauptgedanken, die in den Liedern und Gedichten zum Ausdruck kamen: 1. Sei wohlthätig (III. Klasse). 2. Gottvertrauen

(II. Klasse). 3. Freiheit (I. Klasse). Die Vorführung der Rütliszene durch die Knaben der ersten Klasse beschloſs den 1. Teil, Wechselgesänge zwischen den Scheidenden und Bleibenden, Entlassungsrede des Klassenlehrers, Merksprüche fürs Leben bei Übergabe der Andenken an die Schule bildeten den 2. Teil des Festes.

Der Sammlung der Gedanken, der Besinnung auch während der Schulzeit dienen die Erbaungsstunden am Sonntage. Der Inhalt der Ansprachen, welche da gehalten werden, ist der mannigfaltigste: Bald schlieſst er sich an das Kirchenjahr, bald an das Schulleben, bald an das Leben in Familie, Staat und Gemeinde an. Bald klingen in der gemeinschaftlichen Andacht die Gefühle aus, die der Unterricht angeschlagen hat, bald werden Einzelvorgänge im Leben und Treiben der Kinder unter höhere Gesichtspunkte gestellt. Die Ordnung des Gottesdienstes ist dabei folgende:

1. Eingangslied. 2. Wechselgesänge. a) Gott sei uns gnädig und barmherzig. b) Wie wird ein Jüngling seinen Weg. c) Herr, dein Wort ist meines Fuſses Leuchte, Halleluja. 3. Ansprache. 4. Hauptlied. 5. Vater unser. 6. Segen. 7. Amen. 8. Schluſslied.

Besonders erhebend war diesmal unsere Weihnachtsfeier. Gröſser als sonst war die Zahl derer, die dem Feste beiwohnten, reichlicher als sonst waren die Kinder mit Geschenken bedacht, galt es doch dem fünfzigjährigen Bestehen unseres Seminars. Zum erstenmale hatten wir den Gesang der Schulgemeinde (am Anfange, in der Mitte, am Ende), mit in die Feier aufgenommen, gewiſs ward dadurch die weihevolle Stimmung erhöht, denn erst Selbstbethätigung ist rechte Selbstbeteiligung. Die Feier hatte folgenden Verlauf:

1. Gesang der Schulgemeinde: „O du fröhliche“. 2. Deklamation der I. Klasse: „Es zieht aus weiter Ferne“ v. Schenkendorf. Der Stern v. Wackernagel. 3. Gesang der Kinder: O du fröhliche 2. Vers. 4. Deklamation der III. Klasse: Weihnachten v. Hey. 5. Gesang der Kinder: O du fröhliche 3. Vers. 6. Deklamation der II. Klasse: Die Kinder vor Weihnachten („Morgen, Kinder, wird's was geben“). 7. Gesang der Kinder: Lobt froh den Herrn. 8. Deklamation der II. Klasse: Die Nacht vor dem heiligen Abend. 9. Gesang der Schulgemeinde. Vom Himmel hoch 1. und 2. Vers. 10. Deklamation der I. Klasse: „O Bethlehem „du kleine“ v. Gerok. „Fern im Osten wird es helle“ v. No-

valis. 11. Gesang der Kinder: „Süfser die Glocken nie klingen, als zur Weihnachtszeit.“ 12. Ansprache. 13. Schlufsgesang der Schulgemeinde: Zum Himmel erhebe dich, Freudengesang!

Von der Weihnachts-Ansprache sei kurz der Inhalt angegeben: Alle unter euch haben hier in der Übungsschule schon das liebe Weihnachtsfest gefeiert. Mancher feiert es heute als Schüler zum letztenmal.

... Was ist der Grund dafür, dafs nun schon seit Jahrtausenden in Hütte und Palast an diesem einem Abend überall dasselbe Freudenfest — gefeiert wird? der Geburtstag des Christkindes. Sonst feiert doch der eine dieser, der andere jenen Geburtstag, den des Vaters, des Königs u. s. w. Auch Jesus Christus ist ein König. Das Reich dieses überall und jahrhundertelang gefeierten Königs ist wohl besonders grofs und mächtig? welches ist es?

Das Reich Gottes ist es, in dem unser Geburtstagskind herrscht. Es ist nicht mächtiger, als die andern irdischen Reiche, es ist — von aufsen angesehen — armseliger, unansehnlicher, als alle. In ihm herrscht nicht der Reichste, sondern der Ärmste, der, welcher seine Mitmenschen am meisten liebt, nicht ein Eroberer wie Attila, wie Napoleon, sondern das selbstlose, demütige Menschenkind. Nicht der ist hier König, welcher am besten herrschen, sondern der, welcher am besten dienen kann, seine Mitmenschen am meisten liebt. Und das ist Jesus Christus.

Er ist nicht als Prinz in herrlichem Schlosse, sondern in der Krippe eines Stalles geboren. Er verlebt als Jüngling nicht fröhliche Tage des Genusses, sondern ernste Tage schwerer Arbeit. Lebte er etwa als Mann beim Antritt seiner Herrschaft königlich? Nein jetzt wird er erst recht arm, hat nicht, wohin er sein Haupt legen kann. Er lebt in Not und Gefahr, und endet am Kreuze!

Und doch erglänzen ihm zu Ehren heute Myriaden Lichter, und doch feiert man seinen Geburtstag länger, als den irgend eines anderen Königs. Ein Beweis dafür, dafs er doch stärker ist und herrlicher als alle zusammen. Sein Reich, das der Liebe, ist unüberwindlich. (Beispiele.) Da sein Reich das der Liebe ist, so heifst Christfest: Liebesfest. Als solches müssen wir's feiern, alle Lieblosigkeit aus unserm Herzen verbannen. Es genügt nicht, dafs wir einmal im Jahr es feiern, sondern nein, stets sollen wir Weihnachtsgesinnung in uns pflegen, unser ganzes Leben soll dadurch geweiht werden.

So haben die Praktikanten reiche Gelegenheit zu Studium und Übung. In Berichten und Kritiken werden die Veranstaltungen dergestalt beurteilt und in den gemeinschaftlichen Konferenzen werden die Ansichten darüber ausgetauscht, falsche Meinungen verbessert und neue Vorschläge vorgetragen. Über die Teilnahme des Einzelnen daran, über sein Interesse, seinen Fleifs und seine Geschick-

lichkeit wird bei seinem Weggange oder am Anfange des neuen Semesters ein Nachruf gehalten, einer alten Sitte gemäfs, die wir in pietätvoller Erinnerung an den Gründer des Päd. Seminars zu Jena, an *Volkmar Stoy*, jetzt zum fünfzigjährigen Jubiläum haben wieder aufleben lassen.

Gelegenheit, auch die Verbindung zwischen Schule und Haus, den Verkehr zwischen Eltern und Lehrer, die Wünsche und Ansichten der Eltern kennen zu lernen, bieten die Elternabende (an denen nur die Eltern, Lehrer und Praktikanten teilnehmen, nicht aber die Schüler, wie es bei den Familienabenden der Fall ist). Die Ergebnisse, über welche man sich im vorigen Elternabende geeinigt hat, werden vorgelesen, dann folgt ein Vortrag (etwa über die Erfahrungen mit den Kleinen, über den Wert des Betens zu Hause, über unsere Gartenarbeit in der Schule, Beobachtungen auf der Schulreise u. a.). In der darauffolgenden Pause unterhalten sich die Lehrer mit einzelnen Eltern, dann kommt der Meinungsaustausch über den Vortrag, danach Wünsche und Klagen oder Vorschläge der Eltern, zum Schlufs einige interessante, unterhaltende Mitteilungen aus dem Schulleben. Die Eltern wünschen immer, dafs noch viel öfter als bisher solche Abende abgehalten würden.

Ein Mitglied des Seminars, welches ernstliche Bedenken gegen die Einrichtung von Elternabenden äufserte, ist bemüht gewesen, Grundsätze aufzustellen darüber, wie Gefahren, welche die Elternabende bringen könnten, vermieden, und wie ihnen begegnet werden kann. Sie lauten:

1. Es ist bedenklich, im Elternabend einzelne Schüler öffentlich zu kritisieren. Wer dies nicht beachtet, der wird leicht Veranlassung dazu geben, dafs Zwistigkeiten zwischen den Eltern und dem Lehrer selbst entstehen.

Solange diese Forderung noch nicht zur guten Sitte geworden ist, mufs der Leiter des Elternabends etwaige Bemerkungen, die eine Kritik einzelner Schüler zur Folge haben könnten, vorsichtig zurückdrängen und die betreffende Angelegenheit dem Privatverkehr der Eltern mit dem Lehrer zu überweisen suchen.

2. Klagen und Beschwerden allgemeiner Art, also solche, die sich auf den Unterricht oder die Erziehung der Gesamtheit der Schüler beziehen, können zwar öffentlich zur Sprache gebracht werden; jedoch ist

es erforderlich, dafs der Leiter des Elternabends im voraus von ihnen erfährt. So kann eine gründliche Untersuchung eingeleitet, die nötige Aufklärung gegeben und eine gerechte Entscheidung getroffen werden.

3. Natürlich müssen wir dahin wirken, dafs die Eltern möglichst wenig Ursache haben, Klagen und Beschwerden über Schuleinrichtungen öffentlich auszusprechen. So verhüten wir auf die einfachste Weise, dafs gewisse Fehler aufgebauscht werden und dafs die Schule in Gefahr kommt, an Ansehen zu verlieren. Aber verschweigen dürfen die Eltern diese Klagen nicht; wir müssen sie ihnen im privaten Verkehr zu entlocken suchen. Schon deswegen ist es klar, dafs man sich in einem verhängnisvollen Irrtume befindet, wenn man meint, die Elternabende machten den privaten Verkehr des Lehrers mit den Eltern überflüssig. Im Gegenteil: Die Elternabende werden nur dann rechten Gewinn haben, und ohne Unannehmlichkeiten verlaufen, wenn der private Meinungsaustausch zwischen Schule und Haus so ausgiebig wie möglich gepflegt wird.

Das letztere ist durchaus richtig. Die übrigen Vorschläge halten wir deswegen der Mitteilung wert, weil man auf sie sofort zurückkommen kann, sobald sich Schwierigkeiten ergeben sollten. Im ganzen aber sind wir der Meinung, man dürfe nicht allzu vorsichtig und bedenklich sein. Die Eltern sind so gefährlich nicht, wenn man recht mit ihnen verkehrt, und eine offen ausgesprochene Taktlosigkeit ist tausendmal besser, als eine hinter dem Rücken in Gegenwart der Kinder gesprochene.

Vielfach wurde unsere Anstalt auch in den verflossenen Semestern besucht von Herren und Damen, welche das Interesse an Fragen des Schulwesens hierher trieb. Nicht allein aus Deutschland, sondern auch von auswärts, aus England, Amerika, aus Schweden und Dänemark. Eine amtliche Besichtigung des Seminars fand statt durch den Chef des Kultusministeriums und den Kurator der Universität. Dem Landtage ist daraufhin eine Vorlage zugegangen über den Bau eines Seminargebäudes für unsere Übungsschule. Diese Vorlage ist von der Regierung vertreten und vom Landtage wohlwollend aufgenommen worden. Hoffentlich haben wir nun bald ein eigenes Heim!

Mit aufrichtigem Danke sei derer gedacht, welche durch freundliche Spenden ihrer Anhänglichkeit an das Seminar, seine Mitglieder und unsere kleinen Zöglinge Ausdruck gaben.

Aufser den diesmal reichlicher als sonst fliefsenden Weihnachtsgaben gingen ein von einem früheren Mitgliede aus Amerika, Dr. Van Liew, 30 M. (Honorarverzicht. Das Honorar für das VI. Heft soll ebenfalls in die Reisekasse fliefsen.) Zwei Praktikanten veranlafsten die Schulreise nach dem Thüringer Walde und bestritten die Kosten des ersten Tages. (ca. 20 M.) Diese Gaben und Hilfen waren sehr willkommen. Die wachsende Schülerzahl vergröfsert die Kosten und noch ist von früher manches zu bestreiten. Das Binden der Bücher unserer Bibliothek, die Drucklegung des Kataloges, die Anschaffung eines photographischen Apparates sowie zweier Barren, vor allem die Gründung unserer „Jugendbücherei", alles das hat viel Geld gekostet. Darum sei allen, die unserer Schule mit so wohlwollender Gesinnung gedenken, herzlicher Dank ausgesprochen.

Und unsere Erfolge? Wer vermöchte es zu sagen! Nicht Epochemachendes, Mustergiltiges, nicht Fertiges und Vollendetes kann unser Seminarheft bieten. Es soll ein getreues Bild geben von dem, was im Seminare geschieht, von dem Arbeiten, Streben und — Irren, von alledem soll es Kunde bringen, um Anregungen zu geben zu erneutem ernsten Nachdenken.

Und unser Einflufs? Man kann die inneren Wirkungen nicht an Äufserem messen. Gewifs, es ist auch mit den pädagogischen Ideen so: Von den Samenkörnern, die da ausgestreut werden, gehen viele nicht auf, sie werden von den Vögeln gefressen oder von den Menschen zertreten, die Dornen ersticken sie, oder die brennende Sonne bringt sie zum Welken; wo es aber auf ein gut Land fällt, da trägt es dreifsigfältig, sechzigfältig, hundertfältig.

Und darum treten wir mit getrostem Mute das neue Halbjahrhundert an. Giebt es doch für all unser Thun einen gemeinschaftlichen Beziehungspunkt, einen Brennpunkt, in dem alle Strahlen zusammentreffen, das Interesse zur hellen Flamme der Begeisterung auflodern zu lassen:

das Heil unserer Jugend!

Beigaben

Zusammengestellt von **Martin Glück** für die früheren und jetzigen Mitglieder des Seminars

---

I. Einleitende Worte

„Und ein neues Geschlecht kam auf.“ So möchte man sagen bei der Durchsicht der nachfolgenden Tabellen. Und es ist auch so: neue Namen, andere Personen. Wie könnte es auch anders sein. Gleich den Wellen des Stromes drängen sich wissensdurstig die Scharen junger Männer durch die der Wissenschaft geweihten Räume der Hochschulen. So bringt jedes Semester auch uns neue Mitglieder. Die ernsten Lehren der Pädagogik und ihre Anwendung kennen zu lernen, ist ihr Wunsch; andere ziehen hinaus, dieselben in That umzusetzen, zu zeigen, wie sie sich im Leben bewähren. Die Ideen und Grundsätze sind im Seminar dieselben geblieben. „Die Personen gehen, die Institutionen bleiben“. Und wenn auch nur wenige unserer „Vorfahren“ uns persönlich mehr bekannt sind, wir arbeiten in ihrem Sinn und Geist weiter und fühlen uns eins mit ihnen.

Bei der sich ungemein rasch mehrenden Anzahl der Mitglieder wird es uns aber immer schwerer, stets die ganze Reihe zu überblicken. Wir möchten deshalb die im V. Heft ausgesprochene Bitte wiederholen, die früheren Mitglieder mögen „uns fort und fort Nachrichten über Verbleib, Thätigkeit . . . zugehen lassen“. Mitteilungen, Grüſse und Wünsche nehmen wir stets mit Dank entgegen und sind auch bereit, dieselben geeigneten Orts und zu geeigneter Zeit weiter gelangen zu lassen. Noch dankbarer aber sind wir für Zusendung gedruckter Arbeiten, gleichgültig ob groſs oder

klein. So sind und bleiben wir dann eine zusammengehörige Gemeinde. Wir Jüngeren können uns an den erprobten und erfahrenen Alten gewissermafsen emporranken, und wenn von diesen einer draufsen im Kampfe und in der Arbeit matt und lafs werden will, vielleicht kann ihm von hier aus Erfrischung, Stärkung, Aufmunterung zuteil werden.

II. Verzeichnis der Seminarmitglieder

A. Berichtigungen und Nachträge zu den Verzeichnissen im IV. S.-H., S. 183—187 und im V. S.-H., S. 223—226.

Lfde. Zahl	Name	Heimat	Seminarzeit		Gegenw. Stellung u. Aufenthalt
			Eintritt	Dauer	
28	Findlay, J. J. Dr.	England	S.-S. 92	3 Sem.	Direkt. d. Lehrerbildungsanstalt in London, Harleaden NW. 23 ConnaughtRoad.
36	Goodknight, D. Dr.	Ver. Staaten von N.-A.	S.-S. 90	2 „	Präsident der West-Virginia. Univers. Morgentown W. V.
83	Mc. Mury, Dr. Frank	Ver. Staaten von N.-A.	W.-S. 87|8	2 „	Professor und Direktor der Franklinschule in Bufallo, 370 Hudsonsstr.
89	Petkoff, Nik., Dr.	Bulgarien	W.-S. 89|90	5 „	Gymnasiallehrer Widdin
98	Rice, Jos., Dr.	Ver. Staaten von N.-A.	W.-S. 88|9	2 „	New-York 1486 Lexington Avenue
130	Turić, Georg, Dr.	Ungarn (Croatien)	W.-S. 88|9	6 „	Seminarlehrer in Petrinja (Kroatien)
147	Döll, G.	Sachsen-Meiningen	W.-S. 92|3	3 „	Rektor in Sonneberg
151	Geheeb, Paul	Sachs.-Weim.	S.-S. 3	g. M.	Erzieher, Jena
154	Hall, J. W.	Ver. Staaten von N.-A.	W.-S. 92|3	5 Sem.	Assistent an der Franklinschule in Bufallo
158	Junge, K.	Kgr. Sachsen	W.-S. 92|3	4 „	stud.jur.Tübing.
159	Lietz, Herm. Dr. lic.	Preufsen	W.-S. 92|3	3 „	Kötzschenbroda bei Dresden
170	Rofs, Albin	Preufsen	W.-S. 92|3	5 „	Lehrer, Erfurt
187	Conrad, Christ.	Bayern	W.-S. 92|3	1 „	Seminarlehrer, Altdorf

B. Fortsetzung der Liste im V. Seminarheft.

a) Sommersemester 1894.

Lfde. Zahl.	Name	Heimat	Seminarzeit		Gegenw. Stellung u. Aufenthalt
			Eigenschaft	Dauer	
203	Eppler, Alfred	Birkenfeld (Oldenburg)	P.*)	2 Sem.	stud. rer. nat. Jena
204	Füſslein	Sachs.-Weim.	P.	2 „	cand. d. h. L.-A.
205	Gleichmann	Preuſsen	P.	1 „	cand. theol.
206	Glück, Martin	Württemberg	P.	g. M.	Oberlehrer am Seminar
207	Hatano, Prof.	Japan	H.	„	
208	Herthum, Paul Dr.	Schwarzb.-Rudolst.	P.	2 Sem.	cand. d. h. L.-A. Rudolstadt
209	Meinhardt, P., Dr.	Sachs.-Weim.	P.	2 „	cand. d. h. L.-A. Weimar
210	Miloschewitz, Milosch	Serbien	A. o.	2 „	
211	Müller, Fr.	Preuſsen	A. o.	2 „	theol.
212	Reichardt, W., Dr.	Sachs.-Weim.	P.	2 „	cand. d. h. L.-A. Weimar
213	Rowe, Stuart, H., Dr.	Ver. Staaten von N.-A.	A. o.	3 „	
214	Roos, G. Ad.	Preuſsen	P.	2 „	stud. rer. nat. Berlin
215	Scheller, H.	Sachsen-Meiningen	P.	2 „	cand. theol. Jena
216	Waldapfel, Prf.	Ungarn	P.	1 „	
217	Wasileff	Bulgarien	H.	g. M.	stud. phil. et päd. Jena
218	Weigand, K.	Bayern	P.	2 Sem.	Lehrer in Bayern
219	Weſsner, Paul Dr.	Sachs.-Weim.	P.	2 „	cand. d. h. L.-A. Jena

*) Wir haben von jetzt ab unter unseren Mitgliedern eine Dreiteilung eingeführt: 1. Praktikanten (P.), welche Unterricht erteilen, früher ordentl. Mitgl. genannt. 2. Auſserordentliche Mitglieder (A. o.), die an der Seminararbeit teilnehmen durch Abfassen von Berichten, Protokollen etc. 3. Hospitanten (H.), die sich vorerst noch aufs Zuhören beschränken. (Meist Herren aus dem Ausland, die erst kurze Zeit hier und des Deutschen noch nicht genügend mächtig sind.)

b) Wintersemester 1894/95.

Lfde. Zahl	Name	Heimat	Seminarzeit		Gegenw. Stellung u. Aufenthalt
			Eigenschaft	Dauer	
220	Becker, H.	Sachs.-Weim.	A. o.	g. M.	stud. theol. Jena
221	Bentscheff, Simeon	Bulgarien	H.	g. M.	stud. phil. et päd. Jena
222	Blaich, L.	Ver. Staaten von N.-A.	P.	g. M.	
223	Bräutigam, H.	Österr.-Schles.	A. o.	1 Sem.	cand. theol. Bielitz
224	Chrisman, O.	Ver. Staaten von N.-A.	H.	g. M.	stud. phil. Jena
225	Eichelkraut, P.	Sachs.-Weim.	A. o.	g. M.	stud. theol. et päd. Jena
226	Gentle, H.	Ver. Staaten von N.-A.	P.	g. M.	stud. phil. et päd. Jena
227	Gineff, Dimiter	Bulgarien	H.	g. M.	„
228	Hackenbury	Ver. Staaten von N.-A.	H.	1 Sem.	„
229	Hanvai, Julius	Ungarn	P.	g. M.	„
230	Hedrich, St.	Siebenbürgen	P.	g. M.	„
231	Ivanoff, K.	Bulgarien	H.	g. M.	„
232	Karr, Grant	Ver. Staaten von N.-A.	P.	g. M.	
233	Kintzi, Reinh.	Ungarn	H.	1 Sem.	„
234	Kresteff, A.	Bulgarien	H.	g. M.	„
235	Lannes, Paul	Frankreich	H.	g. M.	„
236	Lehmensick, F.	Kgr. Sachsen			1. Oberl. d. Sem.
237	Monroe, Will. S., Prof.	Ver. Staaten von N.-A.	H.	1 Sem.	Stanford Univ., Californien
238	Manoff	Bulgarien	H.	g. M.	stud. phil. Jena
239	Nikoltscheff, Wassil	Bulgarien	H.	g. M.	stud. phil. et. päd. Jena
240	Okanowitsch, Stephan	Serbien	A. o.	g. M.	„
241	Ölschläger, Th.	Württemberg	A. o.	g. M.	Lehrer a. Trüpers Inst., Sophienh.
242	Popp, Joanu	Ungarn	H.	1 Sem.	stud. theol. Halle

Lfde. Zahl	Name	Heimat	Seminarzeit		Gegenw. Stellung und Aufenthalt.
			Eigenschaft	Dauer	
243	Raschmanjanz	Armenien	H.	g. M.	stud. phil. Jena
244	v. Répay, Prof.	Ungarn	P.	g. M.	„
245	Schmutzler, R.	S.-Altenburg	P.	g. M.	cand. theol. Jena
246	Swrakoff	Bulgarien	H.	g. M.	stud. phil. Jena
247	Tschilinkarianz	Armenien	H.	g. M.	„
248	Watermann, Richard	Ver. Staaten von N.-A.	H.	1 Sem.	„
249	Segbossian, L.	Armenien	H.	g. M.	„
250	Duchatelet	Frankreich	H.	1 Sem.	
251	Arnold	Ver. Staaten von N.-A.	H.	1 Sem.	

c) Sommersemester 1895.

Lfde. Zahl	Name	Heimat	Eigenschaft	Dauer	Gegenw. Stellung und Aufenthalt.
252	Barth, Christ.	Württemberg	P.	g. M.	stud. phil. et päd. Jena
253	Baltitsch, L.	Serbien	H.	„	„
254	Dotter, Eduard	Sachs.-Weim.	H.	„	Lehrer in Jena
255	Dubrit	Schweiz	H.	„	stud. phil. Jena
256	Fritz, Albert	Bayern	P.	„	„
257	Henze, Heinr.	Sachsen-Coburg-Gotha	H.	„	stud. phil.
258	Laing, M.	Ver. Staaten von N-A.	P.	„	
259	Löhnis	Kgr. Sachsen	H.	„	stud. theol. Jena
260	Lindstedt, L.	Schweden	H.	„	
261	Paalhorn, Dr.	Sachs.-Weim.	P.	„	cand. d. h. L.-A. Jena
262	Rajitschitj, D.	Serbien	A. o.	„	stud. phil. Jena
263	Tuengerthal, Max, Dr.	Sachsen-Coburg-Gotha	H.	„	Pfarrvikar
264	Weinbrenner, Erwin	Württemberg	A. o.	„	Lehrer a. Trüpers Inst., Sophienh.
265	Yates, Nilson	Ver. Staaten von N.-A.	H.	„	Geistlicher
266	Street, Jving	Ver. Staaten von N.-A.	P.	1 Sem.	

C. Seminarfrequenz

Zeit	Gesamtzahl	Staatsangehörigkeit			Studium		
		Thür. Staaten	andere deutsch. Staaten	Ausländer	theol. u. phil.	rer. et nat.	philos.
W.-S. 86|7	23	14	1	8	4	7	12
S.-S. 87	26	15	2	9	6	7	13
W.-S. 87|8	24	13	4	7	7	6	11
S.-S. 88	29	12	5	12	7	8	14
W.-S. 88|9	37	15	8	14	9	9	19
S.-S. 89	37	14	9	14	12	9	16
W.-S.89|90	24	8	9	7	6	6	12
S.-S. 90	32	11	10	11	13	6	13
W.-S. 90|1	30	8	10	12	7	2	12
S.-S. 91	25	7	7	11	8	7	10
W.-S. 91|2	16	3	5	8	6	2	8
S.-S. 92	27	6	9	12	14	1	12
W.-S. 92|3	50	15	18	17	24	3	23
S.-S. 93	43	15	15	13	15	—	28
W.-S. 93|4	45	10	11	24	5	—	40
S.-S. 94	47	9	12	26	8	2	37
W.-S. 94|5	65	13	11	41	26	7	32
S.-S. 95	58	13	7	38	21	6	31

III. Fortsetzung der Liste der bisherigen Klassenlehrer.

(S. IV. Heft, S. 189; V. Heft, S. 227.)

16. Cron, L. . . . . S.-S. 94.
17. Junge, R. . . . . S.-S. 94.
18. Lehmensick, Fritz, Oberlehrer seit W.-S. 94|5.
19. Lietz, Dr. Lic. . . . . W.-S. 94|5.
20. Roſs, A. . . . . W.-S. 94|5.
21. Glück, Martin . . . . . seit S.-S. 95.
22. Scheller, Leander . . . . . S.-S. 95.

IV. Fortsetzung d. pädag. Arbeiten aus d. Kreise d. Seminarmitglieder

(S. IV. Heft, S. 189; V. Heft, S. 227.)

A. Dissertationen

N. Petkoff, Das Erziehungsziel und seine ethische Grundlage.

J. St. Rowe, Herbarts Lehre vom Studium der klassischen Sprachen dargestellt und beurteilt.

J. J. Findlay, Zur Entwickelung des höheren Schulwesens in England.

C. C. Van Liew, Die Begriffsbestimmung, vornehmlich in ihrer Beziehung zur Pädagogik.

P. Eichelkraut, Beiträge zur Kenntnis der Didaktik des Wolfgang Ratichius.

O. Chrisman, Paidologie: Die Wissenschaft des Kindes.

B. Abhandlungen und Schriften

Dr. Rice, A School Excursion from Indiania to Virginia. The Forum. September 1894. — School Excursions in Germany. The Century. September 1894.*) — Concentration. Forum, New-York 1895.

Dr. Van Liew, Educational Review. — Handbook for the use of Members and Round-Tables of the Illinois Society for Child Study; May 1895. Mitteilungen in der Zeitschrift f. Philos. und Pädagogik.

Dr. Turic, Handbuch für den naturw. Unterricht I. Agram 1894 (in kroat. Sprache).

Dr. Charles Mc. Murry, Neue Auflagen und Ausgaben seiner Schriften:

1. The Elements of General Method, based on the Principles of Herbart. Bloomington, Ill.
2. Special Method for literature and history
3. „ „ in the reading
4. „ „ in geography

(2.–4.) Bloomington, Ill.

5. Pioneer History Stories of the Mississippi Valley. Bloomington, Ill.

Prof. Dr. Monroe, The Educational Labors of Henry Barnard. Syracuse. — A Pedagogical Library. Oakland. — Comenius, the Evangelist of modern Pedagogy. — Examinations and Promotions in the School of California. — Education of Feeble-Minded Children in California. — Joseph Neef and Pestalozzianismus in America.

O. Chrisman, Child Study, a new department of education. The Forum. Februar 1894. The Hearing of Children. Ped. Sem. 1893. One year with a little girl. Ed. Rev. XI. 1895.

Schreiber, Hummel: Was läſst sich zur Pflege einer gediegenen, echt volkstümlichen Bildung in den Arbeiterkreisen thun? Schulfreund, Eſslingen, Langguth Nr. 2 u. 3, 1895.

Fritz, Für Steilschrift. Bayerische Lehrerzeitung 1894. — Ergebnisse der Analysen des kindlichen Gedanken-Kreises. Ebenda 1894.

Bachmann, Präparation „Schwert und Pflug“. Oberrheinische Bl. f. erz. Unterr. 1895.

K. H. Hiemesch, Der Gesinnungsunterricht im ersten Schuljahr, Leipzig. E. Wunderlich. — Präparation über „Der gerechte Lohn“ (Märchen) Schul- und Kirchenbote, Kronstadt 1895.

Conrad, Präparation über das Lesestück: „Die Linde“. Blätter für Schulpraxis von Böhme. Zur Katechismusfrage, Bayer. Lehrzt. 1894.

Lehmensick, Fritz, Psychologische Beobachtungen an Kindern des I. Schuljahres; Praxis der Erziehungs-Schule 1888. — Zwei Kinderbilder, Prax. d. E. 1887. — Lesen in Oberklassen, Päd. Stud. 1892.

---

*) Vergl. Dr. *O. W. Beyer*, Ferienwanderungen. Leipzig, 1894.

— Warum Märchen? (Präp. von Strohhalm, Kohle und Bohne). Päd. Stud. 1894.

Lietz, Dr. Lic., Individual- und Sozialpädagogik. V. Sem.-H. (vgl. auch VI. Sem.-H.)

Fack, M., Über die Behandlung stotternder Kinder. Langensalza, Beyer & Söhne. — Zählen und Rechnen, Zeitschr. für Philos. u. Päd. von Flügel und Rein 1895. — „Einprägen", Artikel in „Encyklopäd. Handbuch" von Rein.

C. Schubert, Beobachtungen und Elternfragen in Reins Encyklopäd. Handbuch. Langensalza, Beyer & Söhne.

Anmerkung: Die Seminarhefte I—VI können gegen Einsendung des Betrages von Oberl. Lehmensick bezogen werden. (Inselplatz 5.), ferner:

Ein Verzeichnis empfehlenswerter Präparationen für 20 Pf. und unser Bibliotheks-Katalog für 1,50 M.

Weitere Adressen sind uns nachträglich zugegangen:

S. Simitsch, Gymnasialprofessor in Negotin (Serbien).

M. Schunn, Lehrer in Kronstadt (Siebenbürgen).

Eine Schulreise

Aus dem Schwedischen von **G. Hamdorff**, Oberlehrer am Realgymnasium zu Malchin

Dr. J. Bager-Sjögren, Privatdozent in Upsala, bespricht im Dezemberheft der „Nordisk Tidskrift för Vetenskap, Konst och Industri" eine Schulreise durch den Harz, die er mit den Zöglingen der Jenaer Seminarschule unternommen hat. Der Aufsatz soll »ein Bild neuzeitlicher deutscher Erziehungskunst schwedischen Schulen zum Vorbilde« geben. Ich glaube, es kann auch für manche deutsche Schule ein Vorbild sein, und aus diesem Grunde sei hier die Schulreise in flüchtigen Umrissen gezeichnet und die Bemerkungen des schwedischen Lehrers daran geknüpft.

Die Reise ward unternommen von den Zöglingen der zweiten Klasse, 21 Knaben meist im Alter von 11 Jahren, unter Leitung des Seminaroberlehrers und von 12 Mitgliedern des pädagogischen Seminars, darunter waren 1 Franzose, 2 Bulgaren, 3 Amerikaner und 1 Schwede, zusammen 34 Personen. Solche jährliche Schulreisen stehen im Lehrplane der Anstalt, sie werden gehörig vorbereitet und dienen auch weiter dem Unterrichte, wie der Bericht zeigt. In dem erdkundlichen Unterrichte ward der Harz besprochen bezw. wiederholt und eine Reisekarte entworfen; ferner wurden Ausflüge in die Jenaer Berge unternommen, um daran den Aufbau eines Gebirges kennen zu lernen. In der Geschichte waren in dem Schuljahre die sächsischen und die fränkischen Kaiser behandelt worden; jetzt ward im Anschlusse an die geschichtlichen Stätten des Harzes das Wissenswerte wiederholt. Selbst der Religionslehrer nahm Bezug auf die bevorstehende Reise; er ging zwei Reisesprüche mit den Knaben durch: Psalm 23, 4 »Wenn ich auch wanderte im dunkeln Thale, so fürchte ich

kein Leid, denn du bist bei mir, dein Stecken und Stab tröstet mich«, und Psalm 37, 5 »Befiehl dem Herrn deine Wege und hoffe auf ihn.« In der Gesangstunde wurden passende Gesänge eingeübt, heitere und ernste, und in der Turnstunde ein geordnetes Marschieren. Dazu kamen Anweisungen in Bezug auf Schuhwerk, Kleider und besonders das Ränzel und dessen Inhalt. Auch ein besonderes Merkbuch gehörte neben der Reisekarte zur Ausrüstung. Am Tage vor dem Beginne der Reise ward die ganze Schar in voller Ausrüstung gemustert, und siehe, es war alles gut.

So ward die Reise an einem Sonnabende (28. Juli) angetreten. Um 6 Uhr morgens versammelte sich die Schar zu einer kurzen Morgenandacht, Professor Rein sprach einige Abschiedsworte, und fort ging es zur Bahn. Die Fahrt ging über Weimar und Erfurt nach Frankenhausen. Der anderthalbstündige Aufenthalt in Weimar ward zu einer Wanderung durch die Dichterstadt benutzt. Die Bedeutung des Ortes war den 11jährigen Jungen natürlich unbekannt und das »obligate« Kriegerdenkmal machte ihnen mehr Freude als das Göthe-Schiller-Denkmal. Bei der Weiterfahrt kam Bager mit 3 Knaben allein in einer Wagenabteilung zu sitzen und meint: es ist wirklich keine leichte Arbeit, mit Knaben zu reisen und besonders mit solchen, welche so munter sind. Sie sind gewöhnt, ihre Lehrer nach allem zu fragen. Die Fragen hagelten förmlich, bis einer der älteren in einer Art Schützerton die Fragen abzuschneiden versuchte: »Der Herr Doktor ist ja nur ein Schwede!« Doch nun suchten die Jungen den Fremdling zu belehren: »Sehen Sie, das sind Zuckerrüben!« — »Giebt es auch Kirschen in Schweden?« und so bis ins Unendliche. Erst der Hunger und die Beschäftigung mit den Efswaren des Ränzels machte dem Fragen ein Ende. Die durch zahlreiche Butterbröte und Würste gehobene Stimmung machte sich nun im Gesange Luft. Dem Liede »An der Saale hellem Strande« folgten immer neue, und auch an den folgenden Tagen stimmte die muntere Schar ohne Aufforderung ihre Lieder an und frischte sich selber dadurch auf.

In Erfurt benutzten die Knaben die einstündige Wartezeit, um ihre Reiseaufzeichnungen anzufangen, ebenfalls ohne Antrieb. Sie legten ihre Erlebnisse und Beobachtungen in einfachen, aber treffenden Schlagwörtern nieder, wie sie es in der Schule gelernt hatten.

Um 12 Uhr langte die Gesellschaft in Frankenhausen an; hier sollte die Wanderung beginnen. Zuvor ward den Schülern die Bedeutung des Ortes im Bauernkriege klar gemacht, das Schlachtfeld ward gezeigt, auch dem Hause, wo Thomas Münzer gefangen genommen ward, ein kurzer Besuch abgestattet: alles zum Nutzen des Unterrichts, da in der nächsten Klasse die Reformationszeit durchgenommen wird. Dann ordnete sich der Zug zum Fufsmarsche. Es ward ein Vortrab von 4 Knaben gebildet, die auf eigene Hand den Weg auskunden sollten, in bestimmtem Abstande folgte der Haupttrupp, den Schlufs machte ein Nachtrab von 4 Knaben, die etwa verlorene Gegenstände aufheben sollten. Den Oberbefehl führte der Oberlehrer, der mit einer Pfeife bald durch einen Pfiff dem Vortrabe Halt gebot, bald durch zwei Pfiffe Laufschritt u. s. w. Zu seiner Verfügung standen noch zwei »Läufer«, jeden Tag andere, durch die er Mundvorrat für den Tag besorgen liefs u. a. Die ganze »deutsch-militärische« Ordnung schien die Jungen höchlich zu belustigen, und es ist auch ohne Zweifel vom erzieherischen Standpunkt richtig, die Schüler in solchem Falle so viel wie möglich auf eigene Hand vornehmen zu lassen.

Der Marsch ging zunächst auf den Kyffhäuser. Hier ward Umschau gehalten. Die Gegend bot reichen Stoff zu einer Unterrichtsstunde in der Erdkunde, auch zu geschichtlichen Betrachtungen, doch fehlte es für letztere an Zeit. Das war überhaupt der Fehler des sonst sehr guten Reiseplanes: bei seiner Aufstellung »hatte man nach deutscher Art darauf gedacht, soweit wie möglich vorwärts zu kommen und dabei vergessen, dafs der neuen Eindrücke zu viele werden, sie daher zu flüchtig sind und nur geringe Spuren hinterlassen.« 2 $^1/_2$ Stunde hatte der Aufstieg gedauert, nach kurzem Verweilen auf dem Gipfel ging es wieder abwärts, doch nach 1 Stunde angestrengten Marsches mufste der Oberlehrer eine Stunde Ruhe gewähren bei der Rothenburg. Natürlich ward die Ruhe von einigen sofort zum Räuberspielen benutzt, während andere sich aus ihren Ränzeln stärkten und der Photograph der Gesellschaft verschiedene Bilder von der Burg aufnahm. Auch in den folgenden Tagen wurden viele Aufnahmen gemacht und eine reiche Ernte guter Anschauungsbilder mit nach Hause genommen.

Mit der Eisenbahn ging es dann nach Rottleberode und von dort noch um 9 Uhr abends nach dem festgesetzten

Ziele Stolberg. Der Marsch durch den dunkeln Wald stellte hohe Anforderungen an den Mut der Kleinen, die noch durch Sagen und Spukgeschichten das Unheimliche des Ortes vergröfserten. Doch keiner liefs sich Bangigkeit anmerken, nur hielten sie besser zusammen als sonst. Erst um 11 Uhr rückte die Schar in geschlossenen Gliedern mit hellem Sange in Stolberg ein; der Preufsische Hof nahm sie gastlich auf und gewährte ihnen ein etwas spätes Abendessen, in das die Jungen — meist Kinder armer Arbeiterfamilien — tüchtig einhieben. Und dann »ins Bett«, das heifst auf ein Strohlager, das in zwei grofsen Zimmern aufgeschichtet war; nur die Lehrer blieben noch bis 2 Uhr zu einer »Reisekonferenz« auf, aber einer wirklichen Besprechung über die Beobachtungen, die sie im Laufe des Tages an den Jungen gemacht hatten (den begleitenden Lehrern waren ein oder mehrere Knaben zur Beobachtung zugeteilt worden), über etwaige Verbesserungen an den folgenden Tagen oder bei zukünftigen Reisen u. s. w.

Um 6 Uhr des andern Tages (29. Juli) Aufbruch. Gang durch das Städtchen, das in seiner abweichenden Bauart den Eindruck des Fremden machte, ebenso wie die Ziegen und die Kühe, die durch die engen Gassen zur Weide getrieben wurden. In der ehrwürdigen Martinikirche, die manches Sehenswerte bot, stimmte die Schar einen Choral an — es war Sonntag — dann in die Berge hinein, das Ziel, der Hexentanzplatz, war den Knaben ebenso wie der Weg und alles, was an dem Tage zu sehen wäre, mitgeteilt worden.

Der Weg ging über Strafsberg, Alexisbad, Mägdesprung, dann mit der Bahn nach Gernrode. Besonders das Selkethal machte auf die Knaben einen tiefen Eindruck, Bager meint jedoch: »er wolle nicht entscheiden, wieviel dazu dessen Naturschönheit beigetragen habe; sicher beruhte der Eindruck ebenso sehr auf andern Umständen: den reichen Beeren am Wege, dem muntern Flüfschen, der angenehmen Kühle unter den Buchen u. a.«

In Gernrode machten die Schüler die erste Bekanntschaft mit einem Bauwerke des romanischen Stiles. In Jena fehlen Beispiele dafür, und die anderthalb Meilen entfernte Klosterkirche in Thalbürgel liegt halb in Trümmern. Im Unterrichte hatten die Schüler solche Bauten kennen gelernt und fanden sich nun sehr leicht in der formvollendeten Cyriacuskirche zurecht. »Es war erstaunlich zu beobachten, wie gut die

Jungen das Eigentümliche der Kirche auffafsten und wie sie auf Befragen verstanden, sich darüber auszusprechen.« Dabei machten sich einzelne Anmerkungen in ihr Reisebuch, andere entwarfen eine rasche Zeichnung, die trotz ihrer Einfachheit doch zeigte, welche gute Anleitung die Schule im Zeichnen bot. Der Schwede stellt Vergleiche an: »zu Hause in Lund haben wir eine romanische Kirche, welche der von Gernrode weit überlegen ist. Aber haben wohl unsere Volksschüler diese jemals so gründlich betrachtet, wie dies hier geschah? Niemals! Und darum haben sie auch nicht das Interesse für solche Dinge, wie es sich bei dieser Schar zeigte.« Und anderswo in Deutschland? Ist es selbst bei höheren Schulen anders, als der Schwede tadelt? —

Nach einer Stunde Aufenthalt ging es schon weiter zum Hexentanzplatze, ein Weg von 4 Stunden bei Sonnenbrande und ohne Mittagbrot genossen zu haben. Bei der Ruine Lauenburg mufste daher auf halbem Wege Rast gemacht werden. Das Wirtshaus — »denn ein solches giebt es überall in jener Gegend, wo man auch halten will,« bemerkt Bager — das Wirtshaus lieferte Kaffee und Butterschnitten, und sogleich war die frohe Stimmung wieder da und auch der Sinn für die Ruine mit ihrer grofsartigen Aussicht.

Am Hexentanzplatze langte die Gesellschaft gerade zum Sonnenuntergange an. »Zum erstenmale zeigten sich die Knaben von der Schönheit der Natur sichtbar ergriffen.« Um 9 Uhr abends speiste die Gesellschaft erst zu Mittag.

Der dritte Reisetag (30. Juli) führte durch das Bodethal, das neben vielen Naturschönheiten zugleich Stoff für eine Unterweisung in der Erdentstehungslehre bot. Der Granit, der hier vorherrscht, war den Schülern etwas Neues. Und der reifsende Bergstrom, der ganze Massen von Grus und Steinchen daherwälzt, die Steine glatt schleift oder aushöhlt und sich immer tiefer in das Felsenbett eingräbt, gab den Schülern eine Vorstellung, wie im Laufe der Jahrtausende das enge Thal zu stande gekommen ist. Der Fahrweg aber zeigte, wie Grofses auch die Kunst des Menschen auszurichten vermag. So fehlte es nicht an Stoff zu Beobachtung und Besprechung, und die ersten Stunden gingen schnell dahin. Doch das Thal ist lang, sieben Stunden für einen guten Fufsgänger bis Rübeland. Der Führer des Nachtrabes bekam daher eine immer gröfser werdende Zahl von Müden und hatte Mühe, sie durch Erzählungen oder Scherze im Gange

zu erhalten. Schliefslich mufste in Treseburg eine längere Rast gemacht werden, und noch besser als diese wirkte das Frühstück, das freilich für einen Nichtdeutschen merkwürdig genug war: grofse Brotschnitten mit Mettwurst und dazu Wasser mit Essig und Zucker. Bei einem Steinbruche hinter Treseburg gab es eine Sprengung zu sehen, und in einem Dorfe dahinter ward gerade Schützenfest gefeiert. Das brachte neues Leben in die Schar, die an den Herrlichkeiten des Schützenfestes mehr Freude zu haben schien als an allen Naturschönheiten, die ihnen der Weg geboten hatte.

Erst um 5 Uhr nachmittags war Rübeland erreicht, doch die Müdigkeit war wie weggeblasen, als die Schar in das Zauberschlofs der Hermannshöhle einging. Die Knaben waren stumm vor Staunen über die wunderbaren Gestalten, welche das Innere bei dem glänzenden elektrischen Lichte zeigte. Zugleich lernten sie an einem neuen Beispiele, welche Rolle das fliefsende Wasser bei der Bildung der Erdrinde spielt. — »Glück auf, du edles Sonnenlicht,« rief beim Austreten aus der Höhle der führende Bergmann; doch die Sonne war schon verschwunden, und um das Reiseziel, Tanne, zu erreichen, waren Wagen bestellt. Nach dreistündiger Fahrt langten sie an, als der Gastwirt gerade im Begriff war, in seine Koje zu steigen. Mit dem Mittagbrote sah es daher schlimm aus; es bestand, als es endlich erschien, nur in Kaffee mit Butterbrot und Wurst, doch es war reichlich, und die Jugend war zufrieden.

Der nächste Tag (31. Juli) war ein Regentag. Die Gesellschaft benutzte ihn zum Ausruhen und das war gut. Bager hat recht: »wenn eine Schulreise fruchtbringend sein soll, mufs stets — aus leicht begreiflichen psychologischen Gründen — etwa in der Mitte ein ganzer oder ein halber Ruhetag eingeschaltet werden, an welchem die Schüler sich in Ruhe sammeln können nach den bereits empfangenen Eindrücken und auf neue vorbereiten. Um so notwendiger aber ist ein solcher, wenn sie wie hier auch körperlich völlig abgespannt sind.« Alle schliefen daher am Vormittage etwas, einige machten auch ein Nachmittagsschläfchen. Die Jungen waren aber nicht einen Augenblick in Verlegenheit, wie sie sich beschäftigen sollten. Sie nahmen ihre Tagebücher vor und vervollständigten ihre Aufzeichnungen, der eine oder der andere fügte auch aus dem Gedächtnisse Skizzen hinzu. Es wurden Briefe und Karten nach Hause geschrieben. Dann

aber versammelte der Oberlehrer die ganze Gesellschaft um sich und las ihnen Julius Wolffs »Wilden Jäger« vor, gewifs ein passender Stoff, der auch aufmerksame Zuhörer fand. Sehr nützlich war eine allgemeine Musterung des Schuhwerks, der Strümpfe und der anderen Kleider; sie führte zu den notwendigen Ausbesserungen, und auch der »Reisedoktor«, ein junger Mediziner, bekam zu thun mit der Heilung wunder Füfse und anderer kleiner Übel.

Schlimmer war es, als es am nächsten Morgen (1. August) immer noch regnete. Auf dem Plane stand Besteigung des Brockens, und obgleich einige zu einem Abweichen vom Plane rieten, der Oberlehrer befahl: »Vorwärts! Bekommen wir den Brocken nicht bei gutem Wetter zu sehen, so werden wir ihn wenigstens bei schlechtem sehen.« Der Schwede meint, dafs dieses Festhalten am Plane nichtdeutschen Augen fast wie Halsstarrigkeit erschien. Von der schönen Natur lernten die Wanderer eigentlich nur die Schattenseiten kennen. Doch sie erreichten nach kaum fünf Stunden den Brockengipfel und das schützende Haus. Alles war in undurchdringlichen Nebel eingehüllt, und der launige Amerikaner, der pflichtschuldigst den Aussichtsturm bestieg, versicherte, dafs er selbst mit seinem Krimmstecher nicht den Boden zu seinen Füfsen sehen könne. Die Jungen warfen sich aufs Schreiben, und auch die älteren griffen hastig nach den bunten Karten, um Eltern und Freunden von ihrer erhöhten Stellung Mitteilung zu machen. »Es ist unglaublich,« schreibt Bager, »wie viel Karten an solchen Stellen verbraucht werden. Man schreibt nichts darauf, der Name ist gewöhnlich genügend, der Poststempel und die Zeichnung ist die Hauptsache. Mehr als einmal ist es mir vorgekommen, als wenn für deutsche Augen diese Karten mit Ansicht und die üblichen Seidel Bier an solchem Aussichtspunkte wichtiger seien als die Aussicht. Sie nehmen in jedem Falle am meisten die Aufmerksamkeit in Anspruch, auch wenn die Aussichtsverhältnisse günstiger sind.« Das Wetter klärte sich etwas auf, und nach der Meinung des Wirtes würde man am Nachmittage wenigstens eine halbe Aussicht haben. Und so war es auch, doch die Wanderer bekamen nichts davon zu sehen; denn der pflichttreue Oberlehrer liefs nach Ablauf der für den Brocken angesetzten zwei Stunden antreten und »mit grofsartiger Pünktlichkeit« abmarschieren. Die Jungen mufsten sich damit begnügen, nach ihren gut eingeprägten Karten-

bildern festzustellen, dafs dort Leipzig liege, dort Hannover, dort Cassel, dort Jena und alle die 300 Städte und Dörfer, die man bei klarem Wetter vom Brocken aus sehen soll. Doch keiner murrte.

Vergnügt stieg die Gesellschaft abwärts nach Harzburg. Der schöne Badeort ward wenig beachtet, es ging sogleich hinauf zum Burgberge, der Stätte altdeutscher Kaiserherrlichkeit. Die Jungen tranken aus dem Kaiserbrunnen und wanderten um die Trümmer des alten Kaiserschlosses. Die Bedeutung der stolzen Säule mit der Inschrift: »Nach Kanossa gehen wir nicht!« blieb den Jungen wohl unverständlich, und keiner der jungen Lehrer klärte sie darüber auf. Bager meint: es fehlte ihnen scheinbar an der Fähigkeit gut zu erklären. Der Grund des Schweigens wird aber wohl ein anderer gewesen sein.

Weiter ging es durch die entzückende Parklandschaft nach Ocker und von dort mit dem Bahnzuge nach Goslar, dem Ziele des Tages. Es war versäumt worden, Nachtquartier zu bestellen, doch fand man es endlich im Kronprinzen von Preufsen, und auch der Magen bekam sein Recht. Die Aufsicht im Schlafraume hatte diesmal Bager. So müde die Jungen sein mufsten, das eben genossene Mahl hatte sie munter gestimmt. Der Aufseher hielt es für zwecklos, ihnen zu befehlen, dafs sie schlafen sollten. Er liefs sie gewähren und stellte sich schlafend. Und »mehr Vergnügen hätte ich nicht haben können; denn was die Jungenphantasie in solchen Augenblicken aussinnen kann, ahnt keiner, der es nicht erlebt hat.« Endlich stimmte die Schar — ganz leise, »um nicht die Lehrerkonferenz zu stören« — das Lied an:

Schumi Mariza
Okarwawena . . .

also den bulgarischen Volksgesang, den die beiden Bulgaren unterwegs oft gesungen hatten, und von dem die Jungen Worte und Weise rasch erfafst hatten. Endlich verlangte der Schlaf sein Recht über diese kleinen Burschen, die an dem Tage 13 Stunden unterwegs gewesen waren.

Der siebente und aus Rücksichten auf die Kasse letzte Reisetag war zur Besichtigung der Stadt und des Rammelsberges sowie zur Heimreise bestimmt. Der Besuch des Bergwerkes und der nahegelegenen Hütte nahm indes so viel Zeit in Anspruch, dafs für Goslar mit allen seinen Herrlichkeiten wenig übrig blieb. Nur die zuerst fertigen Knaben

hatten Gelegenheit, das Kaiserhaus zu besuchen, und auch nur flüchtig; eine eingehende Besichtigung des Reichssaales erfordert mehrere Stunden, um alle die Wandgemälde zu betrachten und dabei Deutschlands Geschichte im Geiste vorüberziehen zu lassen. Doch die Jungen waren auch übersättigt von allem, was sie gesehen hatten, und auf der langen Fahrt von Goslar nach Jena zeigten sie sich merkwürdig gleichgiltig gegen all das Sehenswerte, woran sie vorbeifuhren. Ihr Sinn strebte nach Hause, und von ganzem Herzen stimmten sie in das Lied ein, das einer anhub:

»Thüringen, du holdes Land,
Wie ist mein Herz dir zugewandt« . . .

Ihre ganze Unterhaltung drehte sich um ihre Heimat und was sie zu Hause zu allen sagen würden, was sie ihnen erzählen wollten. Sie sprachen jetzt fast noch freier in Gegenwart ihrer Lehrer als vorher; das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern war in den Tagen noch vertraulicher geworden, und das ist ein offenbarer Gewinn einer Schulreise. »Ich mufs,« sagt Bager, »sowohl Lehrern wie Schülern meine aufrichtige Anerkennung aussprechen: den Lehrern, die sich selbst vergessend ganz in der Sorge für ihre Zöglinge aufgingen und kameradschaftlich mit ihnen verkehrten, und den aufgeweckten, lebhaften Jungen, die zugleich gehorsam und freimütig waren, offen fragen und antworten konnten. Von einer solchen Erziehungsreise hat man in Schweden — und im allgemeinen auch in Deutschland — viel zu lernen.«

* * *

Bager verbreitet sich dann ausführlich über die Bedeutung der Schulreisen. Aus seiner Schilderung ergiebt sich schon, dafs sie mehr sein sollen als ein blofser Schulspaziergang, wie ihn wohl jede deutsche Schule während der Schulzeit im Sommer unternimmt. Die Schulreise soll beidem dienen, dem Vergnügen und der Belehrung in allen möglichen Lehrgegenständen: Erdkunde, Naturkunde, Geschichte, Kunstgeschichte u. s. w. Sie mufs daher von jeder Klasse einzeln unternommen werden, und ihr Ziel mufs abhängen von der jeweiligen Jahresaufgabe. Was im Schuljahre durchgenommen worden ist, soll auf der Wanderung durch Bilder aus der Wirklichkeit erläutert und vervollständigt werden, auch der zukünftige Unterricht kann aus den gewonnenen Anschauungen Nutzen ziehen. Selbstverständlich erfordert

solche Reise grofse Vorbereitungen, wie vorher schon erwähnt ist; doch nicht blofs von seiten der Schüler, noch mehr von seiten der Lehrer, welche unterwegs auf alles Sehenswerte hinweisen, darüber Aufschlufs geben sollen. Vergnügen kommt daher für diese nicht viel heraus, wenn sie nicht den Lohn für ihre Mühe darin finden, dafs sich die Zöglinge vertraulicher an sie anschliefsen. Wer es nicht versteht, sich zu seinen Schülern herabzulassen und es liebt, bei gemeinschaftlichen Ausflügen sich vornehm zurückzuziehen zu einem reichen Mahle und anderer Belustigung, wie Skat, für den wird eine solche Schulreise mehr eine Strafe sein.

Damit die gewonnenen Anschauungen gut haften, wird nach Beginn des Unterrichtes während der ersten Unterrichtsstunden wiederholt, die Schüler müssen über das Gesehene berichten und üben sich so im Erzählen. Selbstverständlich kommt der Unterricht auch später immer wieder auf das Gesehene zurück und benutzt es zu Vergleichen, z. B. bei der Besprechung des Erzgebirges, das im erdkundlichen Unterrichte bald folgt und dabei dem Harze gegenüber gestellt wird in Bezug auf Bau, Beschaffenheit, Art des Bergbaues u. s. w.

Nicht zu unterschätzen ist der Nutzen einer Schulreise für die Ausbildung des Gefühlslebens und die Stärkung der Willenskraft. Die Schüler bekommen eine Vorstellung von der Schönheit der Natur und ihres Vaterlandes im Besonderen; »für die Erweckung und Ausbildung der Vaterlandsliebe können wir nichts besseres thun.« Dafs es dem Erzieher, nachdem er seinen Zöglingen tiefer ins Innere geschaut hat, auch leichter wird, sittlich auf sie einzuwirken, bedarf keiner Auseinandersetzung. Der Lehrer erscheint dem Schüler als ein wirklicher Freund, kein Zuchthausaufseher, und auch die Anstalt mufs in den Augen des Zöglings gewinnen.

Bager wirft dann einen Blick auf die Geschichte der Schulreisen. Der Gedanke ist von Rousseau ausgegangen, die Philanthropen haben ihn aufgenommen, zuerst Basedow. Von gröfserer Bedeutung war das Vorgehen Salzmanns. Zu Fufs und zu Wagen zog er mit seinen Zöglingen nach allen Windrichtungen hinaus. Seine Berichte über diese Reisen umfassen acht Bände. Die Herbartsche Schule hat die Sache weiter gefördert, namentlich Ziller und Stoy. Gleichwohl gilt, was Bager sagt: »Schulreisen gehören nicht mehr zu den

seltenen Ausnahmen,« hauptsächlich für Thüringen. Sonst sind es meist nur Privatanstalten, die ja freiere Hand haben. Und ehe die Schulreise allgemein in den Unterrichtsplan der Schulen aufgenommen wird, dürfte wohl noch manches Wasser ins Meer oder sagen wir lieber manche Tinte aus dem unerschöpflichen Staatstintenfasse auf die Schulen herabfliefsen. Der Direktor Bach in Berlin und Direktor Steinbart in Duisburg sind meines Wissens die ersten gewesen, welche solchen Reisen zu Lehrzwecken das Wort geredet und ihre Gedanken auch verwirklicht haben, aber doch nicht so, wie es in Jena geschieht. Die Reisen werden von den Schülern preufsischer höherer Lehranstalten nur in den Ferien unternommen; während der Schulzeit sind die Leiter der höheren Lehranstalten gewissermafsen zu eintägigen Ausflügen gezwungen durch die Bestimmung, dafs sie bei mehrtägiger Abwesenheit vom Schulorte erst ihren Reiseplan an das Schulkollegium melden müssen, damit doch diese Behörde auch weifs, wo ihre Schäflein und deren Hirten weiden oder besser — kneipen; denn schliefslich kommt die Reise mit älteren Schülern meistens auf eine Bierreise hinaus.

Die Volksschulen beschränken sich in Preufsen ebenfalls auf einen eintägigen Ausflug, und nur von Görlitz ist mir bekannt, dafs eine Anzahl älterer Schüler unter Leitung eines Lehrers zur Pfingstzeit auf mehrere Tage ins Gebirge geschickt wird aus den Mitteln einer Stiftung. Wie gut haben es da die Zöglinge der Seminarschule zu Jena! Der Leiter, Prof. Rein, der schon als Seminardirektor zu Eisenach seine Seminaristen in bestimmter Ordnung ans Meer (nach Hamburg), westlich bis an den Rhein, östlich bis in die sächsische Schweiz, südlich bis an die Donau führte, hat für die Zöglinge seiner Seminarschule einen bestimmten Plan ausgearbeitet:

Während der ersten Schuljahre, wo die Kinder noch zu klein für eigentliche Reisen sind, werden nur häufige Ausflüge in die Umgegend gemacht, damit sie zunächst ihre engere Heimat gründlich kennen lernen. Die erste weitere Reise ist die beschriebene durch den Harz (Kaiser des Mittelalters.) Wenn die Schüler in der folgenden Klasse zur Reformationszeit gelangen, werden sie durch Thüringen nach der Wartburg geführt. Die nächste Reise gilt Nordbayern, wo besonders Bamberg mit einer katholischen Kirche und mit katholischem Kultus bekannt macht. Im letzten Schuljahre wird Sachsen besucht, damit die Schüler vor ihrem Eintritte ins Leben das

Treiben in den Städten Leipzig und Chemnitz kennen lernen, den Sitzen des Welthandels und des Grofsgewerbes.

* * *

Die Schlufsworte Bagers haben zum Teil nur für schwedische Leser Bedeutung. Neu war mir der Vorwurf und, wie mir scheint, nicht so berechtigt wie in unserem Vaterlande, dafs bei seinen Landsleuten die Vaterlandsliebe schwächer (slappare) und weniger selbstbewufst (medveten) sei als bei den Nachbarvölkern. Die Ursache findet Bager zum Teil darin, dafs seine Landsleute zu wenig ihr Land und Volk kennen. Die von vielen Seiten geforderte Vermehrung der Unterrichtsstunden in der Muttersprache thue es nicht; wichtiger sei, die Kinder beiderlei Geschlechtes und aus niederen wie höheren Schulen hinauszuführen in die Natur ihres Heimatlandes, unter ihr Volk, wie es lebt und arbeitet, das heranwachsende Geschlecht die Geschichte seines Volkes kennen zu lehren in seinen sichtbaren Denkmälern.

»Möge niemand dagegen einwenden, das sei ein kostspieliger Aufwand, den müsse man denen überlassen, die dazu Mittel und Lust haben. Wie viele haben wohl Gelegenheit, solche Reisen auf eigene Hand zu machen und wie viele sind dazu im stande — denn Reisen mit wirklichem Nutzen ist eine Kunst, die man wie jede andere lernen mufs.« Übrigens sind die Kosten nicht bedeutend. Für die beschriebene Harzreise zahlte jeder Junge 2 M, jeder ältere Teilnehmer 15 M ein. Die Kosten wurden hauptsächlich aus einem Fonds bestritten, den die Schule gesammelt hat, und zu dem auch der Staat beigetragen hat. Die Gesamtausgabe betrug 492 M, davon kamen auf die Eisenbahnfahrt allein 213,55 M; der Unterhalt für 34 Personen und 6 bez. 7 Tage kostete also im ganzen nur 280 M, also für 1 Person durchschnittlich 8 M. Durch Unterbringung der Schüler in Schul- oder Turnsälen fiele eine nicht unerhebliche Ausgabe aus.

Anfänge von Schülerreisen kann übrigens Bager auch in Schweden verzeichnen: In Stockholm besteht eine Gesellschaft zur Förderung von Schülerwanderungen, 1886 vom Hofprediger Th. Mazer gegründet. Auf deren Kosten sind alljährlich mehrere würdige Schüler auf Fufswanderungen ausgeschickt worden, jedoch allein. Andere Schülerreisen finden seit 1885 unter Leitung des Stockholmer Lehrers W. Lagerstedt statt, doch dienen diese wieder hauptsächlich dem Unterrichte in der

Pflanzenkunde, die im Vaterlande Linnés noch heute eine hervorragende Stelle im Lehrplane einnimmt. Die Lehrerin, Fräulein Lilly Engström, ebenfalls in Stockholm, verfolgt bei den Reisen mit ihren Schülerinnen hauptsächlich den Zweck, den erdkundlichen und geschichtlichen Unterricht anschaulicher zu gestalten. Ihr gebührt das Verdienst, dafs sie durch Beschreibung von drei ihrer Sommerwanderungen in weiteren Kreisen Verständnis dafür erweckt hat. Bager macht den guten Vorschlag, dafs jeder Leiter einer Schule in seinem Jahresberichte oder an anderer Stelle einen Bericht über die Ausflüge bez. Wanderungen seiner Schüler geben solle, damit auf diese Weise ein »pädagogischer Bädeker« entstehe, und man erfahre, welche Gegenden sich besonders als Reiseziele für die Schuljugend eignen.

Was Bager von Schülerreisen in seinem Vaterlande anführt, nennt er selbst nur den ersten Schritt, der nächste mufs folgen: wirkliche Schulreisen, um Ernst zu machen mit der guten Regel, die auch in Deutschland viel mehr beherzigt werden mufs: »nicht einschliefsen in enge Schulzimmer, sondern hinaus in die freie Natur, und aus dem Leben lernen, nicht blofs aus Büchern!«

Druck von Hermann Beyer & Söhne in Langensalza.



